

88.8
А 503

Г.С. Алиходжаева



ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

Учебное пособие

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

ТАШКЕНТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ НИЗАМИ

88.8
А 503

Г.С. Алиходжаева

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

Учебное пособие

(60110300 - Психология и педагогика дошкольного образования)



ТАШКЕНТ-2022

1

NIZOMIY NOMIDAGI
TDPU
AXBOROT-RESURS
MARKAZI

932508



Автор Г.С.Алиходжаева преподаватель кафедры «Психология и педагогика дошкольного образования»

Аннотация: Данное учебное пособие предназначено для студентов высшего дошкольного образования. Данное учебное пособие позволяет в ходе самостоятельного обучения получить комплексное всестороннее представление о предмете детской психологии и психодиагностики, ознакомиться с основами терминологической, теоретической и практической стороны возрастной психологии и психодиагностики. Учебник «Детская психология и психодиагностика» охватывает основы психологии и психодиагностики а также методы исследования, научные концепции и категории. Широко освещаются такие вопросы, как основные закономерности психического развития ребенка, деятельности, психических процессов, формирование личности ребенка.

Учебное пособие «Детская психология и психодиагностика» посвящен актуальным вопросам преподавания и может быть широко использован преподавателями и студентами психологических факультетов профессиональных колледжей в области педагогики, специалистами дошкольного образования.

Annottatsiya: Ushbu o'quv qo'llanma oliy maktabgacha ta'lim muassasalari talabalari uchun mo'ljallangan. Mazkur o'quv qo'llanma mustaqil ta'lim jarayonida bolalar psixologiyasi va psixodiagnostikasi fanini har tomonlama tushunishga, rivojlanish psixologiyasi va psixodiagnostikasining terminologik, nazariy va amaliy jihatlarini asoslari bilan tanishish imkonini beradi. "Bolalar psixologiyasi va psixodiagnostikasi" o'quv qo'llanmada psixologiya va psixodiagnostika asoslari hamda tadqiqot usullari, ilmiy tushunchalar va kategoriyalar yoritilgan. Bolaning psixik rivojlanishining asosiy qonuniyatlari, faoliyati, psixik jarayonlari, bola shaxsini shakllantirish kabi masalalar keng yoritilgan.

"Bolalar psixologiyasi va psixodiagnostikasi" o'quv qo'llanmasi o'qitishning dolzarb masalalariga bag'ishlangan bo'lib, undan pedagogika yo'nalishidagi kasb-hunar kollejlarning psixologik fakultetlari o'qituvchilari va talabalari, maktabgacha ta'lim muassasalari mutaxassislari keng foydalanishlari mumkin.

Annotation: This textbook is intended for students of higher preschool education. This textbook allows in the course of self-study to get a comprehensive comprehensive understanding of the subject of child psychology and psychodiagnostics, to get acquainted with the basics of terminological, theoretical and practical aspects of developmental psychology and psychodiagnostics. The textbook "Child Psychology and Psychodiagnostics" covers the basics of psychology and psychodiagnostics as well as research methods, scientific concepts and categories. Issues such as the basic laws of the child's mental development, activities, mental processes, and the formation of the child's personality are widely covered.

The textbook "Child Psychology and Psychodiagnostics" is devoted to topical issues of teaching and can be widely used by teachers and students of psychological faculties of professional colleges in the field of pedagogy, specialists in preschool education.

Рецензенты: - Н.Н.Джамилова - кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры «Технология дошкольного образования» ТГПУ имени Низами.

Г.В.Елдашева- Зав кафедрой «Педагогика, психология и технология образования» при РЦППКРНО города Ташкента.

Taqrizchilar: - N.N. Djamilova - Nizomiy nomidagi TDPU «Maktabgacha ta'lim texnologiyasi» kafedrasini v.b. professor, pedagogika fanlari nomzodi;

G.V.Yeldasheva-XTXQTMOMX "Pedagogika, psixologiya va ta'lim texnologiyalar" kafedra mudiri p.f.n dotsent

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст – большой и ответственный этап психического развития ребенка, в периодизации занимающий место между ранним и младшим школьным возрастами – от 3 до 6–7 лет. В этот период бурно и стремительно развиваются все стороны психики ребенка: формируются основы личности, совершенствуются эмоциональная и когнитивная сферы, что во многом определяет поведение дошкольников. Чтобы правильно взаимодействовать с ребенком, грамотно обучать и воспитывать, необходимо знать его психологические особенности. А для этого нужно владеть специальными инструментами оценки его личности, в роли которых и выступают представленные в практикуме психодиагностические методики.

Учебное пособие рассчитано на очную и заочную формы обучения. Цель издания – помочь читателям понять теоретические и методические основы психодиагностики, а также познакомиться с основами практической психодиагностики и сформировать навыки практической работы с основными психодиагностическими методами и методиками. Основные задачи пособия: - показать специфику психодиагностики как науки и психодиагностического направления деятельности практического психолога; - создать целостное представление о системе психодиагностических методов для оценки основных классов психических явлений – психических процессов, психических состояний и психических свойств; - сформировать опыт получения и интерпретации психодиагностической информации о личности.

Данное учебное пособие позволяет в ходе самостоятельного обучения получить комплексное всестороннее представление о предмете детской психологии и психодиагностики, ознакомиться с основами терминологической, теоретической и практической стороны возрастной психологии и психодиагностики. Это комплекс материалов для самостоятельного овладения студентом всей программой учебной дисциплины «Детская психология и психодиагностика».

Основу данного учебного пособия составляет курс лекций как краткое изложение всех разделов и тем программы. В начале каждой темы выделены основные термины и понятия, в конце темы предлагаются вопросы и задания для самопроверки с целью организации самоконтроля.

Для более качественного овладения учебным материалом приводится терминологический словарь, включающий как общенаучные, так и специально-научные понятия.

Работа с комплексом материалов «Детская психология и психодиагностика» должна строиться по стратегии последовательного овладения темами курса так как не предполагается переход к следующим темам, минуя предыдущие:

- первичное чтение одного параграфа темы;
- повторное чтение этого же параграфа темы с фиксированием наиболее значительных по содержанию частей;
- проработка материала, связанного с темой изучаемого параграфа: хрестоматийные материалы, терминологический словарь, словарь персоналий.

Большое место в программе данного курса принадлежит культурно исторической теории Л.С. Выготского и его школе. Представлена периодизация психического развития ребенка и раскрыто содержание развития ребенка в каждом психологическом возрасте, закономерности перехода от одного возраста к другому и на основе современных представлений о развитии психики ребенка показаны движущие причины этого процесса. Концепции Л.С. Выготского и Ж. Ж. Пиаже составляет смысловое ядро данного курса.

Материалы учебного пособия апробированы в образовательном процессе.

1-Тема. Предмет и задачи детской психологии и психодиагностики.

Ключевые слова: психологическая диагностика, психометрика, диагноз, эксперимент, двигательные акты, ассоциация, диагностические процедуры, сенсомоторные элементы, конструирующий подход, ассоциативная методика, профориентация.

1. Психодиагностика как наука и практическая деятельность.

Психодиагностика как особая научная дисциплина прошла значительный путь развития и становления. Рассмотрим основные этапы этого пути. Психологическая диагностика выделилась из психологии и начала складываться на рубеже XX в. под воздействием требований практики. Ее возникновение было подготовлено несколькими направлениями в развитии психологии. Первым ее источником стала экспериментальная психология, поскольку экспериментальный метод лежит в основе психодиагностических методик, разработка которых и составляет сущность психодиагностики.

Психодиагностика выросла из экспериментальной психологии, а ее возникновение в 1850-1870-е гг. связано с возросшим влиянием естествознания на область психических явлений, с процессом «физиологизации» психологии, заключавшемся в переводе изучения особенностей человеческой психики в русло эксперимента и точных методов естественных наук. Первыми экспериментальными методами психологию снабдили другие науки, главным образом физиология.

Началом возникновения экспериментальной психологии условно считается 1878 г., так как именно в этом году Вильгельм Вундт (1832–1920) основал в Германии первую лабораторию экспериментальной психологии. В. Вундт, наметая перспективы построения психологии как цельной науки, предполагал разработку в ней двух непересекающихся направлений: естественно-научного, опирающегося на эксперимент, и культурно-исторического, в котором главную роль призваны играть психологические методы изучения культуры как, психологии народов. По его теории, естественно-научные экспериментальные методы можно было применять только к элементарному, низшему уровню психики.

Экспериментальному исследованию подлежат не сама душа, а только ее внешние проявления. Поэтому в его лаборатории изучались в основном ощущения и вызываемые ими двигательные акты – реакции, а также периферическое и бинокулярное зрение, цветоощущение и пр. По образцу лаборатории В. Вундта создаются подобные экспериментальные лаборатории и кабинеты не только в Германии, но и в других странах (Франции, Голландии, Англии, Швеции, Америке). Развивающаяся экспериментальная психология вплотную подошла к изучению более сложных психических процессов, таких как речевые ассоциации: метод свободных словесных ассоциаций Гальтона. Сразу же после публикации Ф. Гальтона в 1897 года. В. Вундт использовал ассоциативную методику в своей лаборатории, хотя и считал высшие функции не подлежащими эксперименту. Получаемые в опытах индивидуальные различия во времени реакции объяснялись характером ассоциаций, а не индивидуальными особенностями испытуемых.

Однако автором, создавшим первый, собственно психологический экспериментальный метод, был Герман Эббингауз (1850–1909), который изучал законы памяти, используя для этого наборы бессмысленных слогов (искусственных сенсомоторных элементов речи, не имеющих конкретного значения). Он полагал, что полученные им результаты не зависели от сознания испытуемого, интроспекции: наблюдения индивида за тем, что происходит в его психике и, следовательно, в большей степени удовлетворяли требованию объективности.

Этим методом Эббингауз открыл путь экспериментальному изучению навыков. Американский психолог Джеймс Кеттелл (1860–1944) исследовал объем внимания и навыки чтения. С помощью тахистоскопа (прибора, позволяющего предъявлять испытуемому зрительные стимулы на краткие отрезки времени) он определял время, необходимое для того, чтобы воспринять и назвать различные объекты – формы, буквы, слова.

Объем внимания в его опытах составлял величину порядка пяти объектов. Проводя эксперименты с чтением букв и слов на вращающемся барабане, Кеттелл зафиксировал феномен антиципации: «забегания» восприятия вперед. Так, на рубеже XX в. в психологии утвердился объективный экспериментальный метод, который начал определять характер психологической науки в целом. С внедрением в психологию эксперимента и появлением благодаря этому новых критериев научности ее представлений создались предпосылки для зарождения знаний об индивидуальных различиях между людьми.

Современная психодиагностика определяется как наука, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности. Психодиагностика – это и теоретическая дисциплина, и сфера практической деятельности психолога.

Психодиагностика служит соединительным звеном между общепсихологическими исследованиями и практикой. Психодиагностика представляет собой область психологической практики, работу психолога по выявлению разнообразных качеств, психологических особенностей, черт личности. В компетенцию психодиагностики входят конструирование и апробация методик, разработка требований к ним как измерительным инструментам, выработка правил проведения обследования, способов обработки и интерпретации результатов, обсуждение возможностей и ограничений тех или иных методов.

Направления теоретической и методической работы в области психодиагностики определяются главным образом запросами психологической практики, в соответствии с которыми формируются специфические комплексы средств психодиагностики, соотносимые со сферами работы практических психологов.

Объектом психодиагностики могут выступать навыки, умения, общие и специальные способности, динамические характеристики психических процессов, психические состояния, мотивы, потребности, интересы, черты личности и др.

Психодиагностика – это раздел психологии, который изучает принципы, методические приемы и средства построения и применения диагностических процедур с целью определения значений некоторых психологических феноменов, позволяющих установить диагноз. Основная задача психодиагностики заключается в измерении различий между индивидами или реакциями одного индивида в разных условиях. Предметом изучения являются навыки, умения, способности человека, особенности психических процессов, состояния человека, мотивы, потребности, интересы.

2. Социальная и практическая значимость психодиагностики.

В развитии любой науки существуют закономерные периоды подъема и спада. Они обусловлены как логикой развития самой науки, так и конкретным историческим моментом становления или преобразования общества. В настоящее время имеются веские основания говорить об очередном все возрастающем интересе к психологической диагностике. На сегодняшний день психодиагностика привлекается к решению широкого круга задач в образовании, производстве, бизнесе, медицине, спорте. Причины существующего интереса к психодиагностике

1. Естественная для человека потребность в познании, прежде всего – в познании самого себя. Обладая специальными методическими средствами, психодиагност способен глубоко проникнуть во внутренний мир человека, вскрыть часто неосознаваемые или даже отрицаемые, внутриличностные проблемы и тем самым включиться в их решение.

2. Необходимость творческой реализации себя как личности, как субъекта профессиональной карьеры и социальных отношений. Высокий динамизм и нестандартность происходящих в нашем обществе процессов, утверждение новых способов межличностных отношений предоставляют достаточно широкие возможности для выбора путей самореализации и самоактуализации. Профессиональный, личностный и деловой успех все больше начинает зависеть от самого человека, от его активности и способности адаптироваться в новых, во многом неопределенных жизненных ситуациях.

3. Необходимость профилактики деструктивных социально-психологических явлений как алкоголизм, наркомания. С помощью психодиагностики можно вскрыть индивидуальные факторы риска наркозависимостей и созависимостей, определить эффективные пути реабилитации. В данном случае психодиагностика выступает инструментом психологической помощи.

4. Доступность тестовых средств. Обширный рынок не всегда высококачественных изданий, открывший всем желающим возможность тестировать себя и ближайшее окружение, явно способствует увлечению психодиагностикой.

2. Общее представление о психодиагностике.

Психологическая диагностика как отрасль психологического знания предназначена для измерения, оценки и анализа индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей человека, а также выявления различий между группами людей, объединенных по какому-либо признаку. Эти функции выполняются для решения практических задач и объединяются понятием «постановка психологического диагноза». Слово «диагноз» (от греч. *diagnosis*) означает «распознавание», «обнаружение».

Согласно современному общенаучному представлению, по термину «психодиагностика» подразумевается распознавание состояния определенного объекта путем быстрой регистрации его существенных параметров и последующего отнесения к определенной диагностической категории с целью прогноза его поведения и принятия решения о возможностях воздействия на это поведение в желательном направлении.

Современное понятие «психодиагностика» тесно связано с понятием «психологическое тестирование», однако не сводится к нему, т.к. кроме тестовых существуют экспертные психодиагностические методики. Представленное выше определение «психодиагностики» включает две ее стороны теоретическую и практическую.

Так, психодиагностика является сферой практической деятельности психолога только с одной стороны, а с другой – она выступает теоретической дисциплиной. Практическая психодиагностика предполагает свод правил применения психодиагностических инструментов, основанных на знании свойств измеряемых переменных и измеряющих инструментов, на знании этических и профессиональных норм психодиагностической работы. Психодиагностика как теоретическая дисциплина рассматривает закономерности вынесения валидных и надежных диагностических суждений: диагнозов, с помощью которых осуществляется переход от признаков или индикаторов определенного состояния, процесса к констатации этих психологических «переменных».

Теоретическая психодиагностика включает три области знания:

1. Предметную область психологии, изучающей соответствующее явление: память – общая психология, статусное положение человека в группе – социальная психология.
2. Психометрику – науку об измерении индивидуальных различий в диагностируемых переменных, а также технология конструирования методик.
3. Практику использования психологического знания: профориентация – практическая сфера применения. Таким образом, рассмотрев общее представление о психодиагностике, мы плавно перешли к определению ее предмета.

3. Предмет и задачи психодиагностики.

Психодиагностика – это не только направление в практической психодиагностике, но и теоретическая дисциплина. Психодиагностику в практическом смысле можно определить, как установление психодиагностического диагноза – описание состояния объектов, какими могут выступать отдельная личность, группа или организация.

Психодиагностика осуществляется на основе специальных методов. Может входить составной частью в эксперимент или выступать самостоятельно, как метод исследования либо, как область деятельности практического психолога, направляясь при этом на обследование, а не на исследование.

Психодиагностика понимается как:

1. В широком смысле - сближается с психодиагностическим измерением вообще и может относиться к любому объекту, поддающемуся психодиагностическому анализу, выступая, как выявление и измерение его свойств;
2. В узком смысле, более распространенном – измерение индивидуально – психодиагностических свойств личности.

В психодиагностическом обследовании можно выделить 3 основных этапа:

1. Сбор данных.
2. Переработка и интерпретация данных.
3. Вынесение решения – психодиагностический диагноз и прогноз.

Психодиагностика как наука определяется, как область психологии, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально – психологических особенностей личности.

Как теоретическая дисциплина, психодиагностика имеет дело с переменными и постоянными величинами, характеризующими внутренний мир человека. Психодиагностика с одной стороны, это способ проверки теоретических построений, а с другой – конкретное воплощение теоретических построений – способ движения от абстрактной теории, от обобщения к конкретному факту.

Теоретическая психодиагностика опирается на основные принципы психологии:

1. Принцип отражения – адекватное отражение окружающего мира обеспечивает человеку эффективную регуляцию его деятельности;
2. Принцип развития – ориентирует изучение условий возникновения психических явлений, тенденции их изменения, качественные и количественные характеристики этих изменений;
3. Принцип диалектической связи сущности и явления – позволяет увидеть взаимное обуславливание этих философских категорий на материале психической реальности.
4. Принцип единства сознания и деятельности – сознание и психика формируются в деятельности человека, деятельность одновременно регулируется сознанием и психикой;
5. Личностный принцип – требует от психолога анализа индивидуальных особенностей человека, учета его конкретной жизненной ситуации, его онтогенеза.

Эти принципы положены в основу разработки психодиагностических методик – способов получения достоверных данных о содержании переменных психической реальности.

Предмет психодиагностики очень обширен и включает:

1. Методологические и конкретные методические и практические принципы построения диагностических методик и формулирования психодиагностических заключений.
2. Методы и конкретные психодиагностические методики.
3. Психометрику – математическую методологию обнаружения индивидуальных различий.
4. Нормативные требования к методикам, их разработчикам и их пользователям.

Общие задачи психодиагностического исследования:

1. Психодиагностика позволяет установить и определить у человека те или иные психические свойства или особенности поведения.
2. Психодиагностика устанавливает развитость данного свойства, его выражение в качественных и количественных единицах.
3. Психодиагностика позволяет проводить описание диагностических особенностей человека в тех случаях, когда это необходимо.
4. Психодиагностика позволяет сравнивать степень развитости изучаемых свойств у разных людей. Психодиагностические задачи могут различаться в зависимости от того, в каких частных областях психологом ставится диагноз. Задачи определяются также ограничениями в использовании методов и характеристиками ситуации.

Выделяют два типа ситуаций: ситуация клиента и ситуация экспертизы.

Задачи могут также дифференцироваться с точки зрения дальнейшего использования результатов диагностики.

Задачи психодиагностики как наука:

- 1) разработка методологических, теоретических и конкретно-методических принципов построения психодиагностических инструментов и формулирования психодиагностических

заклучений;

- 2) создание методик психодиагностики наиболее универсальных объектов психодиагностических обследований, таких как черты личности, способности, мотивы, сознание и самосознание, межличностные отношения;
- 3) осуществление дифференциальной психометрики как математизированной методологии обнаружения межиндивидуальных различий;
- 4) обоснование нормативных требований к методикам, их разработчикам и пользователям

Задачи психодиагностики как области психологической практики:

- 1) обследование уровня развития людей для оценки его соответствия возрастным нормативам;
- 2) изучение особенностей интересов, способностей для обеспечения индивидуального подхода к сотрудникам;
- 3) диагностика общения детей с взрослыми и сверстниками;
- 4) дифференциальная диагностика отклонений в психическом развитии.

4. Многоаспектность психологической диагностики.

В современной психологии сложилось несколько взаимодополняющих подходов к пониманию сущности психодиагностики, которые можно обозначить как: инструментальный, конструирующий, гностический и интегральный (выделение условное). Внимание к психологической диагностике, возникшее сегодня в разных сферах жизнедеятельности человека, объясняется тем, что ее считают совокупностью методов и средств для измерения психических состояний и свойств, т.е. инструментом. 1.Инструментальный подход. Психодиагностика понимается как процесс выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей человека с помощью специальных методов: наблюдения, тестирования, беседы и т.д.

Поэтому ключевые задачи психодиагностики сводятся к следующим:

- 1.Выбор и непосредственное применения диагностических средств для выявления индивидуального своеобразия конкретного человека или установления различий психологической организации разных групп людей.
- 2.Расширение сфер практического использования имеющихся психодиагностических средств.
- 3.Конструирующий подход. Психодиагностика признается самостоятельной научной дисциплиной, главное назначение которой разработка методов выявления и изучения индивидуальных психологических и психофизиологических особенностей человека.

С позиций конструирующего подхода, наиболее важные задачи психодиагностики следующие.

- 1.Конструирование новых психодиагностических средств и модификация уже имеющихся.
- 2.Разработка методов прогнозирования психического развития и поведения в зависимости от разных природных и специальных факторов и условий существования.
- 3.Создание методических приемов выявления и измерения интегральных психических образований – таких как психическое здоровье, психическое развитие, индивидуальность.
- 4.Гностический подход. Его суть – признание за психодиагностикой способности в распознавании психической реальности. Его особенностью заключается в том, что акцент делается на раскрытии индивидуального своеобразия и неповторимости внутреннего мира каждого человека.

В рамках данного подхода решаются следующие задачи:

- 1.Определение общих закономерностей становления и развития психических образований.
- 2.Установление связи между единичными проявлениями психического феномена и знанием его сущности.
- 3.Распознавание индивидуальных особенностей в общих проявлениях психики человека.
- 4.Соотнесение индивидуальной картины поведения или состояния конкретного человека с известными типами и установленными ранее среднестатистическими нормами.

В данном направлении решаются следующие задачи.

- 1 Анализ исторической обусловленности возникновения и эволюции психодиагностических идей.
- 2 Изучение структурных элементов и направлений современной психодиагностики.
- 3.Разработка стратегий и методологических принципов психодиагностики.

5. Методологические основы и принципы психодиагностики.

Теория психодиагностики опирается на общую психологию, раскрывающую закономерности развития и функционирования психической деятельности человека, а также на дифференциальную психологию, которая изучает индивидуальные особенности человека. Поэтому, психодиагностика строится на той же методологической базе, что и психология в целом, и основу ее составляют философские и конкретно-научные принципы.

Психодиагностика, во-первых, основывается на тех же методологических принципах, что и другие отрасли психологических знаний; во-вторых, имеет собственные принципы, отражающие специфические особенности диагностической функции психолога.

К общим можно отнести:

- принцип отражения;
- принцип целостности;
- принцип единства психического развития и обучения;
- принцип единства, сознания и деятельности;
- принцип диалектической взаимосвязи явления и сущности.

Современная практическая психология позволяет выделять еще ряд особых принципов, важных для психодиагностики:

- принцип жизненной детерминации психологии человека;
- принцип парадоксальности психологии человека;
- принцип взаимодействия человека с природой и обществом;
- принцип трансформации свойств человека в психологические качества его личности;

К специфически психодиагностическим можно отнести:

- принцип конкретности;
- принцип ориентации на выявление индивидуальности;
- принцип безоценочности;
- принцип трансформации взаимодействия человека с окружающей реальностью.

Принцип конкретности подчеркивает относительность психологического диагноза. Организация психодиагностического обследования, выбор диагностируемых психических образований определяются соответствием психического развития и состояния человека тем требованиям, которые предъявляет конкретная жизненная ситуация. Принцип конкретности обязывает учитывать, что результаты диагностики могут быть ситуативными. Они зависят от социального и психологического смысла ситуации для обследуемого, от его актуального состояния, готовности взаимодействовать с психологом-диагностом. Необходимо упомянуть важность для результатов диагностики выбранного методического аппарата, места и времени диагностирования, а также внешнего облика самого психолога-диагноста.

Принцип ориентации на выявление индивидуальности предполагает признание уникальности внутреннего мира обследуемого, неповторимости его жизненного пути, предыстории и истории развития. Исключительность жизненной проблемы человека, его психологического портрета — исходная точка психодиагностической деятельности психолога, которая определяет содержание психодиагностической гипотезы, необходимость и достаточность диагностических средств в методическом комплексе, длительность психодиагностики и форму психодиагностического заключения.

Принцип безоценочности отражает неправомерность использования оценочных критериев в процессе выявления психологических особенностей человека и при постановке психологического диагноза. Все психические процессы выполняют адаптационную функцию, что делает их целесообразными и необходимыми для обеспечения самосохранения и развития человека в изменяющихся условиях жизнедеятельности.

Принцип трансформации взаимодействия человека с окружающей реальностью как принцип психологической диагностики занимает особое место. Он во многом определяет не только ход психодиагностического обследования, но и содержание психодиагностических гипотез, консультирования по результатам обследования. Его суть заключается в том, что человек как объект психодиагностики включается в систему взаимосвязей с социумом, культурой, предметной средой и природой.

Контрольные вопросы:

1. Какие основные методические требования, предъявляются к различным средствам психодиагностики?
2. Каковы особенности диагностики детей дошкольного возраста?
3. Место и влияние психодиагностики на психологическую науку.
4. Каковы сложившиеся на данный момент времени общие научные основания для принципиальной познаваемости и количественной оценки психологических явлений?
5. В какой мере применяемые в настоящее время средства психодиагностики соответствуют принятым общенаучным, методологическим требованиям?
6. Каковы основные методические требования, предъявляемые к различным средствам психодиагностики?
7. Что означает слово «психодиагностика» и в каких значениях данное понятие используется в современной психологии?

2-Тема: Исследовательские методы детской психологии.

Ключевые слова: психические процессы, эмпирический метод, коррекционная работа, психокоррекционная методика, психологическое исследование, социометрическое исследование, эмпирический метод, проективные беседы.

1. Исследовательские методы детской психологии.

В психологических исследованиях изучаются психические факты, их механизмы и закономерности. Главной особенностью психического факта является то, что он составляет внутреннее существо человеческого поведения, а потому доступен изучению лишь косвенно (С. Л. Рубинштейн, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, С. Д. Максименко, А. В. Петровский). Например, ребенок испытывает радость от того, что нарисовала рисунок: улыбается, демонстрирует рисунок взрослым, комментирует свой успех. Однако само переживание радости остается скрытым. Опосредованное изучение психических явлений означает, что исследователь опирается на внешние их показатели - действия ребенка и его речи - где объективируются: выявляются психические процессы и состояния. Дополнительными показателями служат выразительные движения: мимика, жесты, интонации речи.

Специфика предмета детской психологии определяет и особенности психологического исследования. Изучение психики ребенка составляет сложную задачу ученых, а также педагогов. Средствами психологического исследования выступают методы - определенные пути сбора научных фактов, которые затем служат предметом теоретического анализа. Методы детской психологии можно разделить на четыре группы.

1 группа отличается по организационным критериям и включает:

- * сравнительный метод, который еще называют методом возрастных или поперечных срезов. Он предполагает одновременное изучение определенного психического явления в разных возрастных группах с целью выявления его динамики;
- * лонгитюдный - предполагает исследование динамики определенного психического явления в одних и тех же конкретных детей или их групп в течение длительного времени: нескольких лет;
- * комплексный - в исследованиях принимают участие различные специалисты по физиологии, гигиенисты, педагоги и психологи.

2 группа это эмпирические методы - исследовательские, к которым относятся:

- * наблюдения;
- * самонаблюдения;
- * эксперимент - естественный, лабораторный

3 группа - психодиагностические методы - проявляют актуальный уровень развития психики или личности ребенка - тесты.

4 группа - дополнительные методы, которые сами по себе не обеспечивают достаточной объективности результатов - анализ продуктов деятельности, анализ классных и школьных документов, биографические методы, беседа, интервью.

5 группа - методы обработки результатов, включающих количественную обработку методами математической статистики.

2. Принципы и методы изучения психики ребенка

Педагогу, ежедневно общающемуся с детьми, может показаться, что уже в силу этого он знает своих воспитанников, а думать так - значит глубоко заблуждаться. Помочь в этом могут различные средства - наблюдение, эксперимент, беседа, анализ продуктов детского творчества, социально-психологический метод, тестирование... Чаще всего в конкретных исследованиях применяется несколько методов, которые взаимно дополняют и контролируют друг друга. При этом, исходя из особенностей объекта, предмета и задачи исследования, разрабатываются определенные варианты основных методов - методики изучения тех или иных сторон развития психики ребенка. Успех здесь во многом зависит от методической изобретательности педагога-исследователя, от его умения подобрать такое сочетание методик, которое точно соответствует поставленным задачам.

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

Главной особенностью наблюдения как метода психологического исследования является то, что исследователь не вмешивается в ход психических проявлений испытуемых и они протекают естественно, "как в жизни". Эта позиция "невмешательства" имеет не только положительные, но и отрицательные последствия. Не всякое, даже специально зафиксированное, восприятие поведения детей можно считать научным наблюдением. Чтобы стать подлинным методом научного исследования, наблюдение должно быть правильно построено. Прежде всего, необходимо четко сформулировать цель наблюдения, которая вытекает из задач исследования.

Далее, наблюдение должно быть систематическим и планомерным. До проведения основных сеансов наблюдения необходимо составить подробную программу, из которой должно быть ясно, какие дети или группы детей будут наблюдаться, в какие часы дня проводится наблюдение, какие моменты жизни детей будут фиксироваться.

Особенно большое значение имеет тщательная разработка схемы наблюдения, которая составляется после предварительного изучения объекта и предмета исследования. В схеме важно предусмотреть основные акты поведения, возможные действия испытуемых, их словесные реакции на те или иные воздействия и т. д. Целостное поведение детей как бы "раскладывается" на отдельные относительно самостоятельные кадры. Чем более подробной будет схема, тем более точными окажутся результаты наблюдения. Результаты заносятся в протокол, а затем обрабатываются. В настоящее время для достижения точности и объективности наблюдения используются технические средства: кинокамера, магнитофон, фотоаппарат. Для уточнения результатов наблюдения используется и шкала, на которой отмечается интенсивность протекания того или иного психического явления: сильно, средне, слабо и т. д.

Результаты наблюдения можно фиксировать как в специальном дневнике, так и в карточке табеля развития. Последний вариант представляется особенно удобным для воспитателя. Целью такой карточки - создать портрет ребенка, который можно будет сравнить с его же более поздним портретом: при условии, естественно, продолжения наблюдения за ним. Структурные рубрики таких карточек развития могут отличаться.

Детский психолог Д. Лешли (Англия), широко использующая их в своей работе с дошкольниками, считает целесообразным, например, фиксировать в них, кроме физического развития ребенка:

- общение и развитие речи - выразительная речь и понимание. Сюда включается освоение таких понятий, как "размер", "цвет", "число";
- социальное развитие, игру - отношение со взрослыми и детьми, то, как ребенок играет, его интересы и др.;
- самостоятельность и независимость - наличие умений обходиться без помощи взрослых во время приема пищи, одевания, пользования туалетом, а также умений помогать взрослым, участвовать и выполнять текущие поручения;
- поведение - иногда включают в пункт социального развития или самостоятельности, можно завести специальный раздел, в котором отмечаются любые проблемы и трудности ребенка.

Особое внимание следует обратить на структуру таких карточек развития, перечень "пунктов" по каждому направлению развития. Эти "пункты" обычно располагают примерно в том порядке, в котором у ребенка должны появляться соответствующие новообразования.

Полученную в процессе наблюдения информацию педагог сравнивает с предыдущей, полученной по этим же параметрам развития у данного ребенка. При этом можно определить, есть ли успехи в развитии ребенка, насколько они велики. Наблюдения за конкретным воспитанником следует соотносить и с результатами, достижениями других детей группы, со средними показателями - нормативными. Это поможет определить, нет ли отставания и опережения в развитии ребенка, своевременно и грамотно отыскать пути и средства коррекционной работы с ним, а может быть, и станет толчком к профессиональному самосовершенствованию.

Детская психология пользуется целой системой методов, которые можно подразделить на четыре группы (по Б. Г. Ананьеву).

Первую группу методов можно назвать организационными, к ним относятся методы сравнительный - метод поперечных срезов: проводится сравнение результатов нескольких групп испытуемых, отличающихся по выбранным признакам, лонгитудинальный - метод продольных срезов так как испытуемые многократно исследуются на протяжении длительного времени, комплексный - объединение методов лонгитудного и поперечного срезов. Они действуют в процессе всего исследования, и их эффективность определяется по конечным результатам: теоретическим - в виде каких-либо теорий и концепций, практическим - в виде практических рекомендаций к совершенствованию или созданию новой психокоррекционной методики, психодиагностики.

Исследование возрастных особенностей мыслительной деятельности на протяжении дошкольного детства может проводиться с помощью метода продольных срезов: при этом проводится диагностика мышления группы детей трех лет, затем через год, два и три проводится диагностика мышления этих же детей в возрасте четырех, пяти, шести лет соответственно, затем полученные результаты сравниваются и делается вывод. Также исследование может проводиться с помощью поперечных срезов так как при этом диагностика мышления будет проводиться в нескольких группах детей, различающихся по возрасту - трех, четырех, пяти, шести лет, затем полученные результаты сравниваются и делается вывод.

Вторую, самую большую группу методов представляют эмпирические методы, которые направлены на получение научных данных, К этой группе относятся наблюдение и самонаблюдение, экспериментальные методы - лабораторный, полевой, естественный, формирующий или генетико-моделирующий эксперименты, психодиагностические методы: это тесты стандартизированные и проективные, анкеты, социометрия, интервью и беседы;

анализ процессов и продуктов деятельности как хронометрия, циклография, оценка изделий и выполненных работ, которые можно назвать праксиметрическими методами; социометрия - метод изучения статуса человека в группе и взаимоотношений в группе; биографические методы: анализ фактов, дат и событий прошлого жизненного пути, документации, свидетельства.

Третью группу составляют методы обработки данных - экспериментальных. К ним относятся количественный анализ, качественный анализ результатов исследования и в том числе дифференциация полученных данных по типам, группам, вариантам и составление психологической казуистики, т.е. описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями или нарушениями общих правил.

Четвертая группа - интерпретационные методы, различные варианты генетического и структурного методов. Вариантами генетического метода являются филогенетический, онтогенетический, генетический в специальном смысле слова: генетики поведения и индивидуальных свойств, социогенетический, исторический. Генетический метод может охватывать все уровни развития - от нейронного до поведенческого. Различные варианты этого метода есть способы теоретического исследования генетических связей между изучаемыми явлениями. При структурном методе интерпретации определяются связи между разными характеристиками психики на определенном этапе развития.

Основными методами исследования психики ребенка являются наблюдение и эксперимент. Каждый из этих общих методов имеет ряд модификаций, которые уточняют, но не изменяют их сущность. Рассмотрим подробнее особенности основных методов.

Наблюдение - преднамеренное активное восприятие определенных явлений с целью их всестороннего изучения. Деятельность наблюдателя обычно не связана с созданием специальных условий для проявления наблюдаемого процесса или явления. От пассивного созерцания окружающей действительности наблюдение отличается целенаправленностью, планомерностью и оснащенностью определенными средствами для осуществления процесса и фиксации результатов. Специфика наблюдения как научного метода психологического исследования заключается в невмешательстве в деятельность наблюдаемого объекта и в наличии прямого зрительного контакта наблюдателя с наблюдаемым. Главное достоинство наблюдения как исследовательского метода состоит в том, что сбор информации, как правило, не влияет на ход событий и не препятствует естественности психических проявлений детей. К недостаткам метода можно отнести пассивную роль наблюдателя, трудность формализации данных и их количественного анализа, трудность точного установления причин наблюдаемых явлений из-за невозможности учета всех воздействующих факторов, произвольную субъективность наблюдателя. При планировании наблюдения важно определить те внешние показатели поведения детей, которые могут свидетельствовать об определенных особенностях исследуемого психического свойства. Наблюдение с целью изучения эмоциональных проявлений дошкольников может изучаться по следующим внешне-эмоциональным показателям: положение рта, бровей, окраска лица, взгляд, движения рук, интонация и содержание высказывания, дыхание.

Эксперимент является наиболее точным методом исследования в детской психологии. Эта точность является главным отличием психологического эксперимента от других психологических методов и заключается в том, что он обеспечивает адекватное и однозначное проявление психических явлений во внешнем поведении ребенка.

Эксперимент - это метод, при котором исследователь сам создает необходимые для него явления и варьирует условия их протекания с целью выявления вызвавших их причин и закономерностей развития. Получаемые в результате проведения эксперимента научные факты могут быть неоднократно воспроизведены благодаря управляемости и строгой контролируемости экспериментальных условий. Это позволяет проверить полученные экспериментальные факты, накопить и систематизировать количественные данные, на основе которых можно сделать вывод о закономерности или случайности изучаемых психических явлений.

Эксперименты бывают нескольких видов. По способу организации выделяют следующие виды экспериментов: лабораторный: проводится в специальных условиях, естественный так, как проводится в реальных условиях и полевой: проводится по схеме естественного с использованием портативной аппаратуры для точной регистрации данных при информированности испытуемых об участии в эксперименте.

По цели исследования выделяют такие эксперименты: поисковый направлен на поиск причинно-следственной связи между явлениями, пробный эксперимент, который проводится без строгого контроля переменных на небольшой выборке и подтверждающий и он направлен на установление вида функциональной связи и уточнение количественных отношений между переменными.

Эксперимент с детьми в детской психологии проводится в игровой форме. Метод наблюдения и констатирующий эксперимент – это варианты реализации констатирующей стратегии исследования. В современных исследованиях по детской психологии констатирующий и формирующий эксперименты часто сочетаются, являясь его разными этапами. На констатирующем этапе проводится диагностика, констатация как обеспечение фиксации достигнутого, актуального уровня развития определенного психического явления. На формирующем этапе с помощью определенных средств и методов обеспечивается достижение нового уровня развития в соответствии с выдвинутыми предположениями. Контрольный этап вновь констатирующего типа, направлен на определение степени развивающего эффекта и результативности формирующего эксперимента.

К дополнительным методам исследования особенностей психики относят опрос в форме беседы или анкетирования, тестирование, анализ продуктов деятельности.

Опрос – это метод целенаправленного получения информации об определенных психологических явлениях в процессе общения исследователя с респондентом-опрашиваемым. Опрос бывает двух видов: устный опрос – интервьюирование и письменный опрос – анкетирование. Теория и практика опросного метода выработали целый арсенал приемов конструирования вопроса в целом и формулировки отдельных вопросов, общая совокупность которых дифференцируется на ряд разновидностей, нацеленных на решение определенных специфических задач. Не вдаваясь в их описание, приведем наиболее известные виды вопросов: открытые – закрытые; прямые – косвенные; личные – безличные; простые – сложные; общие – частные; основные и дополнительные.

Анкетирование – письменный опрос, в котором общение исследователя и респондента опосредовано текстом анкеты – определенной системы вопросов, составленных для достижения целей и задач исследования. Респондентами при анкетировании в рамках исследований по детской психологии являются родители и педагоги.

Беседа – метод устного получения информации от респондента в процессе ведения с ним тематически направленного разговора. Беседа как психологический метод предусматривает прямое или косвенное получение от респондента данных о его деятельности, в которых объективируются присущие ему психологические явления. Все вышеперечисленные коммуникативно-вербальные методы (различные виды опроса и беседа) используют в детской психологии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. В частности, считается целесообразным использовать опрос и беседу как методы исследования психики ребенка, начиная в среднем с четырехлетнего возраста. Задаваемые вопросы должны быть краткими, понятными для ребенка, не должны оказывать внушающего влияния, по возможности предполагать опору на наглядный материал: изображения, сюжетные картинки.

Психологическое тестирование – это метод психодиагностики с использованием тестов (англ. test – испытание, проверка, проба) – стандартизированных, обычно кратких и ограниченных во времени испытаний для выявления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми. Каждый тест должен удовлетворять таким основным требованиям, как объективность, валидность и надежность. Объективность психологического теста предполагает независимость первичных

показателей, их оценки и интерпретации от поведения, личностных особенностей и субъективных суждений экспериментатора.

Надежность психологического теста означает степень точности измерения определенного свойства, для диагностики которого этот тест предназначен. Предметом тестирования в рамках детской психологии могут являться любые психологические характеристики ребенка – познавательные процессы, психические состояния, личностные свойства, отношения. Тестирование с детьми дошкольного возраста также проводится в игровой форме с опорой на наглядный материал.

Анализ продуктов деятельности является одним из методов получения первичной информации на первоначальных этапах психологического исследования для предварительного знакомства с ребенком. Этот метод предполагает, например, изучение рисунков, детских поделок по лепке, аппликации, конструированию и др. Важным фактором формирования личности, ее воспитания является процесс непосредственного социального взаимодействия, происходящий в малой группе. Одним из наиболее эффективных способов изучения взаимоотношений внутри группы людей является социометрия, которая представляет собой количественную оценку межличностных взаимоотношений. Для диагностики эмоциональных связей существует социометрический тест, анализирующий взаимные симпатии и антипатии внутри группы. Социометрический опрос позволяет определить популярность членов группы, выделить лидера и изгоев, выявить степень социально-психологической совместимости членов группы.

Для чистоты социометрического исследования необходимым является выполнение следующих правил:

1. формулировка вопроса должна быть понятна всем членам группы;
2. четко очерченные границы группы;
3. наличие опыта совместной деятельности;
4. критерии должны быть существенны для членов группы;
5. опрос проводится посторонним для данного коллектива лицом;
6. выбор члены группы должны производить самостоятельно.

Социометрия – одна из немногих техник на сегодняшний день, позволяющих. Определить скрытую систему межличностных отношений. Но методы имеют границы применения, которые необходимо учитывать при исследовании малой группы. Социометрия постоянно развивается и совершенствуется. Развитие социометрии связано прежде всего с совершенствованием способ обработки материала и процедурой сбора оного. Термин «социометрия» - от латинского *societas* (общество) и *metrium* – измерю – обозначает:

1. отрасль социальной психологии и социологии, изучающую межличностные отношения в малых группах количественными методами с акцентом на изучение симпатий и антипатий внутри группы;

2. прикладное направление, включающее изучение, совершенствование и использование соответствующего инструментария для решения практических задач.

Целью социометрического исследования могут стоять следующие вопросы:

- измерение степени сплоченности – разоблаченности;
- выявление соотносительного авторитета внутри группы по позициям симпатии-антипатии.
- обнаружение внутригрупповых подсистем.

Социометрия измеряет авторитет формального и неформального лидеров для перегруппировки людей в командах так, чтобы снизить напряженность в коллективе. Метод социометрии не требует больших временных затрат – не более 15 минут, при этом он позволяет установить популярность – непопулярность членов группы, вскрыть неформальную структуру группы, оценить поведение людей в коллективной работе. Надежность социометрической процедуры зависит от правильного выбора критериев и оценки внутригруппового климата. Общая схема социометрического исследования такова. После постановки задач исследования формулируются основные гипотезы и положения, касающиеся возможных критериев опроса членов групп. В ходе социометрии не может быть полной

анонимности. Вопросы заносятся на карточку или предлагаются устно. Испытуемый обязан ответить на вопросы, исходя из собственных симпатий – антипатий, доверия или недоверия.

Социометрия используется для психологического исследования межличностных отношений в группе детей с целью определения структуры взаимоотношений и выявления социометрических статусов каждого ребенка: "звезды", "предпочитаемые", "пренебрегаемые", "изолированные" и другие. Социометрические методики проводятся в игровой наглядной форме в различных вариантах, начиная со старшего дошкольного возраста, поскольку именно в этом возрасте складывается более или менее четкая дифференциация в структуре взаимоотношений в детской группе.

Социометрическое исследование группы дошкольников может проводиться в форме игры "Капитан корабля": в процессе индивидуальной беседы ребенку показывают нарисованный или игрушечный корабль и спрашивают: "Если бы ты был капитаном корабля, кого из ребят ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее плавание?", "Кого пригласил бы на корабль в качестве пассажиров?", "Кого ни за что не взял бы с собой в путешествие?", "Кого ты оставишь на берегу?" После того как все ответы получены, проводят обработку результатов. Для исследования индивидуальных особенностей психики также используются биографический метод, который реконструирует внутренний мир отдельного ребенка на основе личных документов, и метод экспертных оценок, применяемый для оценки каких-либо параметров психических явлений с помощью нахождения среднего арифметического мнения квалифицированных специалистов - педагогов, психологов.

Таким образом, для изучения индивидуальных психологических особенностей детей используется целая система методов, охватывающих цикл исследования и методов обработки данных.

3.Проведение исследовательских методов.

В современной психологии применяется немало различных методов психодиагностики, однако далеко не все из них можно назвать научно обоснованными. Кроме того, среди них есть исследовательские и собственно психодиагностические методы. Последнее название относится только к той группе методов, которые используются в оценочных целях, то есть позволяют получать точные количественные и качественные характеристики изучаемых психологических свойств. Методы, которые не преследуют данную цель и предназначены только для изучения психологических процессов, свойств и состояний человека, носят название исследовательских. Они обычно применяются в эмпирических и экспериментальных научных исследованиях, основная цель которых получение достоверных знаний.

Метод (греч. - путь исследования, учения) - способ достижения какой-либо цели.

Такую, самую общую, схему классификации психодиагностических методов можно предложить, и выглядит она следующим образом:

1. Методы психодиагностики на основе наблюдения.
2. Опросные психодиагностические методы.
3. Объективные психодиагностические методы, включая учет и анализ поведенческих реакций человека и продуктов его труда.
4. Экспериментальные методы психодиагностики.

Первая группа методов — диагностика на основе наблюдения - обязательно предполагает ведение наблюдения и преимущественное использование его результатов для психодиагностических выводов. В процедуру наблюдения в этом случае вводятся стандартные схемы и условия, которые точно определяют, что наблюдать, как наблюдать, каким образом фиксировать результаты наблюдения, как их оценивать, интерпретировать и делать на их основе выводы. Наблюдение, отвечающее всем перечисленным психодиагностическим требованиям, носит название стандартизированного наблюдения.

Методы психодиагностики через процедуру опроса основаны на допущении о том, что нужные сведения о психологических особенностях человека можно получить, анализируя письменные или устные ответы на серию стандартных, специально подобранных вопросов. Закрытыми называют вопросы, предполагающие стандартизированный ответ или серию таких

ответов, из числа которых испытуемый должен выбрать тот, который более всего подходит ему и соответствует его мнению. Примеры подобных ответов на стандартные вопросы: «да», «нет», «не знаю», «согласен», «не согласен», «трудно сказать». Открытыми называют такие вопросы, которые предполагают ответ, даваемый в относительно свободной форме, избираемой произвольно самим испытуемым. Ответы на такие вопросы в отличие от закрытых обычно подвергаются качественному, а не количественному анализу.

Одним из методов психодиагностики через анализ результатов деятельности является контент-анализ, при котором содержательному анализу по заранее определенной схеме подвергаются письменные тесты испытуемого, его произведения, письма, продукты деятельности. Задача контент-анализа состоит в том, чтобы выявить и оценить психологические характеристики человека, которые проявляются в том, что он делает, в частности, в продуктах его письменного творчества.

Метод беседы применяется:

- 1) при изучении личности ребенка, его прошлой жизни, домашней обстановки, его родителей, товарищей, его интересов;
 - 2) при применении других методов обследования для получения дополнительных данных (подтверждение, уточнение того, что было выявлено);
 - 3) при первоначальном знакомстве, когда начинается какое-либо обследование.
- Каждая беседа должна иметь четко сформулированную цель и план ее проведения.

Успешность беседы зависит:

- 1) от степени ее подготовленности: наличие цели, плана беседы, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, учета условий, места проведения и -
- 2) от искренности даваемых ответов (наличие доверительности, такта психолога, соблюдения требований воспитательного процесса, правильности постановки поддерживающих беседу вопросов и вопросов, связанных с целью беседы).

Основные приемы ведения беседы:

1. Не торопить собеседника. Дать высказаться полностью.
2. Помогать наводящими (не внушающими) вопросами.
3. Искренность ответов проверять соответствующими вопросами.
4. Поощрять собеседника на взаимность. Слушать дружелюбно.

Вопросы беседы могут быть прямые, косвенные и проективные.

В вопросе может быть описана ситуация с вымышленной личностью. При ответе ребенок поставит себя на место лица, упоминаемого в вопросе, и таким образом выразит свое собственное отношение.

Необходимо помнить, что любой вопрос всегда имеет то или иное внушающее влияние. Поэтому необходимо максимально оградить ребенка от внушения. При анализе беседы нужно обратить внимание на следующее:

- Получилась ли беседа, если нет, то почему?
- Какие приемы использовались: поощрения, изменения голоса, рисунки?
- Особенности поведения ребенка: его мимика, жесты, интонация речи, оговорки.
- На какие вопросы ребенок наиболее активно отвечал и почему?
- Какие вопросы достигли цели и почему?
- Характер окончания беседы;
- Какие задачи решены в результате беседы?

Особенность эксперимента как метода психодиагностики заключается в том, что для оценки какого-либо свойства испытуемого ставится и проводится специальное психодиагностическое обследование. Процедура включает в себя создание некоторой искусственной ситуации, стимулирующей проявление исследуемого качества у испытуемого.

4. Основные и вспомогательные методы.

К вспомогательным методам относят: опрос в форме анкетирования или интервью, проективные методики, тестирование, анализ продуктов деятельности.

Опрос обычно определяют как метод сбора первичной информации, основанный на непосредственном или опосредованном контакте между респондентом (отвечающим) и исследователем. Все такого рода методики делятся на две группы – анкетирование и интервью. Их отличие – в форме контакта с опрашиваемым. Анкетирование предполагает наличие письменного оформления всех вопросов анкеты, с которыми работает респондент. Интервью характеризуется непосредственным контактом респондента и интервьюера. Проективные методы характеризуются созданием экспериментальных ситуаций, допускающих множественность возможных интерпретаций при восприятии их испытуемыми. За каждой такой интерпретацией стоит уникальная система особенностей данного испытуемого. К проективным методам относят, например, метод фрустрации Розенцвейга.

Тестирование – метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы, задачи и тесты, которые имеют определенную шкалу значений. Процедура тестирования обладает рядом достоинств: она не требует больших временных затрат, способ обработки полученных данных достаточно прост. К недостаткам тестирования относят невозможность предсказать дальнейший ход развития испытуемого. Имеются целые батареи тестов, позволяющих получать информацию об особенностях испытуемого, например, его самооценке, уровне притязаний, об особенностях мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер, об уровне развития познавательных процессов.

Анализ продуктов деятельности как метод исследования в психологии включает в себя, например, изобразительную деятельность. Список разработанных в этой области методов достаточно широк: «Нарисуй человека», «Автопортрет», «Дом, дерево, человек». В любом графическом изображении, которое можно рассматривать как невербальное сообщение для другого, остается что-то специфически индивидуальное. В нем содержится много «сигналов» для психолога, что помогает ему глубже понять состояние клиента, его видение мира, социальные пристрастия. Однако такие методики предъявляют серьезные требования к специалисту-психологу: необходима длительная практика их применения, чрезвычайная осторожность в интерпретации полученных данных, умение правильно связать сложный комплекс методик, поскольку анализ продуктов деятельности не должен применяться изолированно от других методов.

Психологический тест — краткое, стандартизированное, как правило, ограниченное во времени испытательное задание для установления отдельных индивидуальных особенностей испытуемого. В настоящее время широко используются тесты, определяющие уровень интеллектуального развития, пространственной ориентации, психомоторики, памяти, способности к профессиональной деятельности, тесты достижения (определяющие уровень овладения знаниями и навыками), диагностики личностных качеств, клинические тесты.

Тестами в психологии называют стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств. Существует много разновидностей тестов, которые разделяются на группы по нескольким основаниям: по предмету тестирования: тому качеству, которое оценивается с помощью данного теста); по особенностям используемых в тесте задач; по материалу, предъявляемому испытуемым; по объекту оценивания.

Контрольные вопросы:

1. Какие отрасли определяют лицо современной психологии?
2. Что такое психические состояния?
3. Когда психологические проблемы становятся социальными?
4. Охарактеризуйте главные методы психологии.
5. Каковы основные виды наблюдения в психологии?
6. В чем вы видите своеобразие психологического эксперимента?

3-Тема: Изучение проблемы детской психологии.

Ключевые слова: фаза развития, возрастное развитие, предметное действие,

методологическая установка, антропогенез, психическое развитие в онтогенезе, структуры деятельности и сознания, мотивационно-смысловое развитие.

1. Культурно – историческая концепция Л.С.Выготского.

Л.С. Выготский разработал учение о возрасте как о единице анализа детского развития. Он предложил иное понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития ребенка; описал эпохи, стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза; выявил и сформулировал основные законы развития ребенка.

Без преувеличений можно сказать, что Л.С. Выготский сделал все, чтобы возрастная психология стала полноценной и подлинной наукой, имеющей свой предмет, метод и закономерности; он сделал все, чтобы эта наука смогла решать важнейшие практические задачи обучения и воспитания детей, по-новому подходить к проблемам возрастной нормативной диагностики психического развития. Заслуга ученого состоит в том, что он первым ввел исторический принцип в область возрастной психологии. Историческое изучение означает применение категории развития к исследованию явлений. Изучать исторически что-либо - значит, изучать в движении. Это и есть основное требование диалектического метода.

Л.С. Выготский осуществил экспериментальные исследования отношений между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития.

Л.С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития:

1. Возрастное развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой ритм, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.

2. Закон метаморфозы в человеческом развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает и меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.

3. Закон неравномерности возрастного развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. С этим законом связана гипотеза Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания.

4. Закон развития высших психических функций.

Первоначально они возникают как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь в последствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого человека. Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность - формируются прижизненно, они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Развитие высших психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий.

Специфика развития человека состоит в том, что оно подчиняется действию общественно-исторических законов. Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и путем индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Зона ближайшего развития - это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития. Этот уровень определяется с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как считает Л.С. Выготский, зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать плодами развития, а почками развития, цветами развития. Уровень актуального

развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день.

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

Зона ближайшего развития - логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С. Выготский, - когда оно идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития.

Как всякая ценная идея, понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Определение уровня актуального и потенциального развития составляют нормативную возрастную диагностику в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Важным следствием этой идеи можно считать и то, что зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

Одним из доказательств влияния обучения на психическое развитие ребенка служит гипотеза Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развития в онтогенезе. Выдвигая эту идею, Л.С. Выготский решительно выступал против функционализма современной ему психологии. Он считал, что человеческое сознание - не сумма отдельных процессов, а система, структура их. Ни одна функция не развивается изолированно. Развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит, и какое место в ней занимает. Так, в раннем возрасте в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте - память, в школьном - мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции. По мнению Л.С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через речь, и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова, иначе говоря - обобщению. Развитием обобщения и изменением смысловой структуры сознания можно непосредственно управлять. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания. Следующий шаг в развитии идей Л.С. Выготского был подготовлен работами П.Я. Гальперина и А.В. Запорожца, посвященными анализу строения и формирования предметного действия, выделению в нем ориентировочной и исполнительных частей. Актуальным стал вопрос соотношения функционального и возрастного генеза психических процессов.

2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева в качестве предмета анализа здесь рассматривается деятельность. Поскольку сама психика не может быть отделена от порождающих и опосредствующих ее моментов деятельности, и сама психика является формой предметной деятельности. При решении вопроса о соотношении внешне-практической деятельности и сознания, принимается положение, что внутренний план сознания формируется в процессе свертывания изначально практических действий. При такой трактовке сознание и деятельность различаются как образ и процесс его формирования, образ

при этом является „накопленным движением“, свернутыми действиями. Этот постулат был реализован во многих исследованиях.

В экспериментах, проведенных под его руководством в 1956–1963 гг., было показано, что на основе адекватного действия возможно формирование звуковысотного слуха даже у людей, обладающих плохим музыкальным слухом. Предложил рассматривать деятельность соотносимую с мотивом как состоящую из действий - имеющих свои цели и операций согласованных с условиями. В основу личности, в норме и патологии, закладывал иерархию ее мотивов. Проводил исследования по широкому кругу психологических проблем: возникновения и развития психики в филогенезе, возникновения сознания в антропогенезе, психического развития в онтогенезе, структуры деятельности и сознания, мотивационно-смысловой сферы личности, методологии и истории психологии.

Вырабатывается в совместной деятельности, в силу этого имеет конвенциональный характер. Существует в абстрактной, независимой от материального носителя, форме. Возможность символического управления человеческим поведением впервые появляется в процессе использования орудий труда, когда формируется свойство опосредованности индивидуальной деятельности в рамках коллективной деятельности. В процессе дальнейшего развития знаки из средства трансляции общественного опыта превращаются в средство изменения самого себя, используемое индивидом также и для совершенствования общественного опыта. В качестве знаков могут выступать структуры естественного языка, схемы, карты, формулы и чертежи, символические образы.

В теории Л.С. Выготского все психическое развитие рассматривается как изменение структуры психического процесса за счет включения в нее знака, что ведет к преобразованию натуральных, непосредственных процессов в культурные, опосредствованные. Первоначально в онтогенетическом развитии знак как психологический инструмент выступает посредником во взаимоотношениях между ребенком и взрослым. В этом процессе знак приобретает определенное значение, соответствующее социальным нормативам организации деятельности.

Генезис высших психических функций осуществляется следующим образом. Первоначально высшая психическая функция реализуется как форма взаимодействия между людьми, между взрослым и ребенком, как интерпсихический процесс, и лишь затем — как внутренний, интрапсихический. По мнению И.М. Сеченова, произвольные движения регулируются на основании обратной связи проприорецептивными ощущениями, дающими информацию об особенностях выполняемых движений, и экстерорецептивными ощущениями, позволяющими анализировать признаки конкретной ситуации, в которой происходит реализация движения. Возможность сознательного контроля над реализацией движения возникает лишь в связи с возникновением общественно-трудовой деятельности и языка. В соответствии с этим управление человеческими движениями может осуществляться на основе различных словесных инструкций и самоинструкций.

В онтогенезе, по мнению Л.С. Выготского, произвольная регуляция носит распределенный характер: взрослый задает словесную инструкцию, в которой определена отрефлексированная цель движения, а ребенок ее выполняет. В теории деятельности

Деятельность — форма активного взаимодействия, в ходе которого животное или человек целесообразно воздействует на объекты окружающего мира и за счет этого удовлетворяет свои потребности. Уже на относительно ранних стадиях филогенеза возникает психическая реальность, представленная в ориентировочно-исследовательской деятельности, призванная обслуживать такое взаимодействие. В ее задачу входит обследование окружающего мира и формирование образа ситуации для осуществления регуляции двигательного поведения животного в соответствии с условиями стоящей перед ним задачи. Если для животных характерно то, что они способны ориентироваться только на внешние, непосредственно воспринимаемые аспекты окружающего, то для человеческой деятельности, в силу развития коллективного труда, характерно, что она может основываться на символических формах представления предметных взаимоотношений.

Операция (лат. operatio — действие) — исполнительная единица деятельности человека, соотносимая с задачей и с предметными условиями ее реализации. Операции, при помощи которых человек достигает своих целей, являются результатом овладения общественно выработанными способами действий. В качестве операций рассматривались, прежде всего, врожденные или рано сформированные перцептивные, мнестические и интеллектуальные акты.

Детская деятельность — форма деятельности, которая представляет собой активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, в ходе которого происходит развитие его психики в онтогенезе. Наиболее самостоятельной ранней деятельностью является предметная деятельность. Она начинается с овладения действиями с предметами, такими как хватание, манипуляции, собственно предметные действия, предполагающие использование предметов по их функциональному назначению и таким способом, который закреплен за ними в человеческом опыте. Особенно интенсивное развитие предметных действий происходит на втором году жизни, что связано с овладением ходьбой.

Развивающее обучение. Было показано, что среднестатистические нормы умственного развития школьника порождаются существующей системой обучения, основанной на натуралистическом подходе к развитию.

3. Концепция теории отношений В.Н.Мясищева.

Раскрывая сущность понятия "отношение" в психологии, В.Н. Мясищев указывал на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности тех социальных объективно существующих отношений общества в условиях его макро - и микробытия, в котором он живет. Это макро - и микробытие, по-разному способствуя формированию и проявлению потребностей, интересов и склонностей человека, действуя в нерасторжимой связи с особенностями его организма и прежде всего нервной системы, создает в каждом случае ту субъективную "призму", через которую неповторимо, своеобразно в каждом случае преломляются все воздействия, которым подвергается живой, действующий человек.

Восприятие им действительности, его память, его мышление, его воображение, его внимание, хотя и фиксируют всегда особенности объективного мира, но на всех этих его психических процессах постоянно лежит печать отношения его к разным сторонам мира, частицей которого он является. Меняется мир, в котором живет и действует человек, изменяется его роль и положение в этом мире, и, как их следствие, неотвратно более или менее значительно перестраиваются имеющаяся у него "картина мира" и его отношение к разным сторонам этого мира.

Не отрицая великую роль деятельности, которые постоянно выполняет живущий человек, для формирования его как знатока своего дела, умельца-мастера а, В.Н. Мясищев вместе с тем неоднократно указывал на то, что сама по себе деятельность - игра, учение, труд - для формирования основных психических качеств, составляющих нравственное ядро личности, может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи, коллективизма, если не происходит постоянного "подкрепления" хода деятельности провоцированием взаимоотношений, побуждающих к нравственным поступкам.

В.Н. Мясищев для подтверждения этой своей научной позиции любил опираться на проверенные громадным практическим опытом мысли А.С. Макаренко о том, что выключить личность, изолировать ее, выделить ее из отношений невозможно и что "дефектные" отношения, в которые оказывается включенной личность, ведут к отклонениям в ее формировании и, наоборот, социально и педагогически нормальные отношения развивают нравственно и психологически здоровые качества, составляющие

структуру личности. Одной из центральных проблем в научном наследии В.Н. Мясищев является проблема развития личности, которую он с успехом разрабатывал многие годы. В.Н. Мясищев считал, что отношения личности - ее потребности, интересы, склонности - являются не продуктом каких-то абстрактных исторических условий, а прежде всего результатом того, как человеку удается взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности - и в предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми.

Таким образом, по В.Н. Мясищеву, личность - не некое застывшее, однажды сформированное и неизменяющееся с определенного возраста психическое образование, а динамичное, подверженное многочисленным внешним и, прежде всего, социальным воздействиям изменяющееся формирование. Истинные отношения человека к действительности, не раз подчеркивал в своих работах В.Н. Мясищев, до определенного момента являются его потенциальными характеристиками и проявляются в полной мере тогда, когда человек начинает действовать в субъективно очень значимых для него ситуациях.

Одним из фундаментальных трудов В.Н. Мясищева является его исследование во всей ее сложности проблемы характера. До настоящего времени в отечественной психологической литературе не имеется более глубокого и емкого освещения данной проблемы. Раскрывая сущность такого сложного психического образования, каким является характер, В.Н. Мясищев убедительнейшим образом показал, что характер — это устойчивая в каждой личности система отношений к разным сторонам действительности, проявляющаяся в типичных для личности способах выражения этих отношений в ее повседневном поведении. Он с большой научной аргументированностью предложил основы типологии и классификации характеров.

Контрольные вопросы:

1. Какова разница между психодиагностикой как теоретической, экспериментальной наукой и практической деятельностью?
2. Каковы признаки благоприятного и неблагоприятного прогнозов?
3. Каким образом осуществляется построение и проверка диагностической гипотезы?
4. Каковы задачи психодиагностического обследования детей?
5. Назовите имена ученых, основоположников теории деятельности.
6. В чем состоит различие теории деятельности С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева?
7. Какой вклад в теорию деятельности внес Л.С. Выготский?

4-Тема: Психологические особенности новорожденности.

Ключевые слова: безусловные рефлексы, двигательные реакции, сложный период, координальное перестроение, патологические черты, синдром, вокализация, комплекс оживления, звуковые и слуховые сигналы.

1. Физиологические особенности новорожденности.

Новорожденность – это кратковременный период особых физиологических состояний, отражающих процесс приспособления ребенка к новым условиям среды (установление легочного дыхания, замена внутриутробного кровообращения внеутробным, начало функционирования пищеварительных органов, появление самостоятельной терморегуляции). Появление на свет – самый сложный период в жизни человека. Впечатления от путешествия по узким родовым путям навсегда остаются в подсознании человека потому, что во время родов он подвергается чрезвычайным испытаниям. После рождения ребенок должен координально перестроить жизненно важные системы и включить такие механизмы, которые во время внутриутробного развития у него не функционировали.

Адаптироваться к новым условиям жизни непросто, даже при нормальном развитии ребенка в утробе и появлении его на свет без осложнений. В связи с адаптацией у большинства

детей возникают так называемые пограничные: транзиторные состояния. Для этих состояний в отличие от анатомо-физиологических особенностей, характерно то, что они появляются в родах или после рождения и затем проходят бесследно. Пограничными эти состояния называются не только потому, что они возникают на границе двух периодов жизни, но и потому, что они, обычно физиологичные для новорожденных, при определенных условиях могут принимать патологические черты.

Первые дни жизни. Синдром «только что родившегося ребенка». В ответ на обилие внешних раздражителей в момент родов восходящая рефлекторная афферентация вызывает в мозгу первичную ориентировочную реакцию - мгновенное обездвиживание на несколько секунд с появлением далее глубокого вдоха, крика, возбуждения шейных и лабиринтных тонических рефлексов с формированием типичных для новорожденного мышечного тонуса. В течении следующих 5-6 мин ребенок активен, зрачки его расширены, несмотря на яркий свет.

Синдром «только что родившегося ребенка» объясняют выбросом в процессе родов надпочечниками и параганглиями плода катехоламинов, уровни которых сразу после рождения у детей, родившихся через естественные родовые пути, в десятки раз больше, чем в крови взрослых, даже после стресса. Выброс катехоламинов играет важную роль во всасывании околоплодных вод из легких, защите от нарастающей в родах гипоксии, мгновенной мобилизации энергетических запасов из депо. Первые дни жизни. Период новорожденности - неонатальный период. Продолжительность этого периода по рекомендации Всемирной организации здравоохранения определена в первые 4 недели жизни. Вопрос же о границах новорожденности постоянно дискутируется. Физиологи на основе отпадения пуповины, аблiterations баталова протока и пупочной вены, набору первоначальной массы тела и подобных признаков называют верхней границей 6-7-й, 10-й, 20-21-й день и т.д. Физиологически этот период длится около трех недель, и незаметно, без резкой грани ребенок переходит ко второму младенческому периода.

В терминах И.П. Павлова — это безусловный рефлекс, который выражается в наилучшей установке воспринимающего органа на раздражитель, полным или частичном торможении других движений и приведение в действие механизма сосания. Сосательный рефлекс актуализируется у новорожденного всегда, когда какой-либо предмет попадает в рот. К ориентировочно-пищевым рефлексам можно отнести поиск губами груди при прикосновении чем-либо к губам и щеке.

Прирожденными являются и реакции со слухового лабиринта, которые отмечаются уже на 9-й день: при покачивании ребенок прекращает крик, его движения тормозятся. Наблюдаются у ребенка и некоторые врожденные защитные рефлексы: он кашляет, чихает, удаляя помехи для дыхания; моргает, если в глаз что-то попало; жмурится от яркого света. Но на большинство внешних раздражителей новорожденный отвечает одинаково: вздрагивает, беспокойно двигает ручками и ножками, тоненько кричит, сморщив личико. У новорожденного зафиксирован зрачковый рефлекс — зажмуривание от яркого света и поворачивание головки и глазок к мягкому свету: в солнечный день в комнатах родильных домов все головки повернуты к окнам, а если в сумерках медленно водить перед глазами новорожденного зажженную свечу, то глаза начинают двигаться вслед за ней.

Центральная нервная система новорожденного сформирована далеко не полностью. Главным условием ее дальнейшего созревания является получение впечатлений из внешнего мира, благодаря чему тренируются зрительный, слуховой и другие анализаторы. Сразу после рождения ребенок умеет различать соленый, горький, сладкий вкус и реагировать на звуковые раздражители. Однако самым важным моментом в его психическом развитии является возникновение слухового и зрительного сосредоточения. Слуховое сосредоточение возникает в 2—3 недели. Ребенок замирает и замолкает при резком звуке, например хлопнувшей двери. На третьей-четвертой неделе он уже реагирует на голос человека. Проявляется это следующим

образом: он не только замирает, а еще и поворачивает голову в сторону источника звука. На третьей-пятой неделе появляется зрительное сосредоточение. Это происходит так: ребенок замирает и ненадолго задерживает взгляд на ярком предмете, который попал в его поле зрения.

Таким образом, благодаря развитию слухового и зрительного сосредоточения у ребенка к 5—6 неделям начинает закладываться основа для перехода от отдельных разрозненных ощущений к целостному восприятию. Он уже может воспринимать предмет не по частям, а в целом, проследить взглядом за движущимся предметом или повернуть голову за перемещающимся источником звука. На раздражитель он реагирует следующим образом: замирает и сосредоточивается только на источнике звука или объекте, все остальные реакции в данный момент прекращаются. С первых часов жизни ребенка взрослые являются для него основными источниками звуковых и слуховых сигналов. Они смотрят на новорожденного, показывают ему разные предметы, разговаривают с ним, активизируя таким образом его ориентировочные реакции. При наблюдении за рождением и первыми неделями жизни ребенка были получены следующие результаты.

Ребенок начинает свою жизнь с крика — реакции на болевые ощущения при расправлении легких. Затем крик становится проявлением негативных эмоций. Новорожденный кричит, когда возникают неприятные ощущения, связанные с неудовлетворением потребностей во сне, в пище, тепле, крик является реакцией на мокрые пеленки. Крик сопровождается мимическими изменениями: сморщиванием лица, покраснением кожи, кроме того, ребенок начинает совершать нескоординированные движения.

При удовлетворении физических потребностей новорожденный успокаивается и вскоре засыпает. Таким образом, удовлетворение физических потребностей избавляет ребенка от отрицательных эмоций, но еще не вызывает положительных. Положительные эмоции у новорожденного начинают возникать при получении впечатлений, которые обеспечивают ему взрослые. Первым проявлением положительных эмоций в жизни ребенка становится улыбка. В первую неделю жизни на лице новорожденного во время сна отмечаются движения, похожие на улыбку. Так как это происходит во сне, исследователи посчитали их спонтанным и рефлекторным сокращением мышц. Также в первую неделю жизни неосознанная улыбка возникает на лице ребенка при высоких звуках и различных звуковых стимулах, но уже к пятой неделе жизни просто человеческий голос не вызывает улыбку, ребенку становятся нужны зрительные стимулы, в частности вид человеческого лица. Реакция на образ и голос взрослого проходит следующим образом: у ребенка возникает торможение общих движений, через 10 секунд на лице появляется выразительная улыбка и через 35 секунд исчезает. Так происходит общение со взрослым, и получаемые от него положительные эмоции считаются проявлением первой социальной потребности ребенка.

2. Психологические изменения новорожденности.

В психологии верхняя граница новорожденности попадает на конец первого—начало второго месяца жизни, когда наступает поворот в психическом развитии, связанный с изменением социальной ситуации развития.

Этот поворот связан с появлением «комплекса оживления», т.е. с первой специфической реакцией ребенка на человека, которая включает в себя 4 компонента:

1) улыбка: первые улыбки могут фиксироваться на 1-ой неделе 2-го месяца жизни.

В опытах М. И. Лисиной установлено, что с возрастом улыбка ребенка меняется. Первые улыбки легкие, с растягиванием рта, но без размыкания губ. Постепенно ребенок начинает улыбаться спокойно, с серьезной спокойной мимикой. В развитии «комплекса оживления» улыбка оживленная, широкая, с открыванием рта и с оживленной мимикой;

2) вокализации: ребенок гукает, лепечет, вскрикивает навстречу взрослому;

3) зрительное сосредоточение на лице взрослого;

4) двигательные реакции, оживление: открывается «комплекс оживления» поворачиванием головки, сдвиганием глазок на взрослого, слабыми движениями ручек и ножек. Постепенно ребенок начинает вскидывать ручки, сгибать ноги в коленях, поворачивается на бок с выгибанием спинки. В развитом комплексе отмечаются энергичные повторные прогибы

спинки с упором затылком и пятками - «мостики» со столь же энергичным выпрямлением, а также шагающие движения ножками, вскидывание, размахивание и опускание ручек.

У новорожденного отмечается и ряд атавистических рефлексов, находящихся в филогенетической связи с рефлексами высших животных. Так, если вложить в руки новорожденному палец или другой продолговатый предмет, он так крепко схватывает его, что ребенка можно поднять на этом предмете и удержать в воздухе около минуты. Одно-двухнедельный ребенок может повиснуть на шнурке, схваченном двумя руками. Он может цепляться за шнурок и ножками, хотя и не так крепко. У новорожденных зафиксирована реакция Моро - обхватывающий рефлекс, возникающая в результате сотрясения головы ребенка, причем ручки и ножки симметрично расходятся и смыкаются в виде арки.

«Комплекс оживления» проходит 3 стадии: 1) улыбка; 2) улыбка + гудение; 3) улыбка + вокализации + двигательное оживление (к 3 месяцам). Кроме того, начало «комплекса оживления» связано с генерализованным привлечением любого взрослого, конец характеризуется появлением избирательного общения. Ребенок рождается более беспомощным, чем детеныши высоко развитых животных. К моменту рождения он обладает лишь системами наследственно закрепленных механизмов — безусловных рефлексов, облегчающими приспособление к новым условиям жизни. Эти системы включают множество частных рефлексов. В наибольшей мере к рождению складывается система пищевых рефлексов: механизм сосания и ориентировочно-пищевых рефлексов, которые легко вызываются прикосновением к уголкам губ и слизистой оболочке языка ребенка. Во время сосания материнской груди все остальные движения и реакции тормозятся.

Ребенок обладает чувствительностью: различает соленый, горький, сладкий вкусы; реагирует на звуковые раздражители. Важные события в психической жизни ребенка - возникновение слухового и зрительного сосредоточения. Слуховое сосредоточение появляется на 2-3-ей неделе. Резкий звук, например, хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений, ребенок замирает и замолкает. Позже, на 3-4-ей неделе, такая же реакция возникает на голос человека. В это время ребенок не только сосредоточивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3-5-ей неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд на ярком предмете. Зрительное и слуховое сосредоточения фактически закладывают основу перехода от ощущения к восприятию, к возможности увидеть предмет целиком, во всей совокупности его свойств, а также проследить взглядом за движущимся предметом или повернуть голову за перемещающимся источником звука. Эти реакции развиваются по принципу доминанты, т. е. в момент сосредоточения все другие реакции ребенка прекращаются, он замирает и сосредотачивается только на том звуке или объекте, который привлек его внимание. Новорожденный, приобретая способность реагировать на голос ухаживающей за ним матери, видеть ее лицо, устанавливает с ней эмоциональные связи. Примерно в 1 месяц ребенок, увидев маму, останавливает взгляд на ее лице, вскидывает руки, быстро двигает ногами, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Эта бурная эмоциональная реакция была названа «комплексом оживления», она и является показателем перехода к новому этапу развития - младенчеству.

У новорожденного отмечается и ряд атавистических рефлексов, находящихся в филогенетической связи с рефлексами высших животных. Так, если вложить в руки новорожденному палец или другой продолговатый предмет, он так крепко схватывает его, что ребенка можно поднять на этом предмете и удержать в воздухе около минуты. Одно-двухнедельный ребенок может повиснуть на шнурке, схваченном двумя руками. Он может цепляться за шнурок и ножками, хотя и не так крепко. У новорожденных зафиксирована реакция Моро - обхватывающий рефлекс, возникающая в результате сотрясения головы ребенка а если слегка шлепнуть по подушечке или встряхнуть ее, причем ручки и ножки симметрично расходятся и смыкаются в виде арки. Постепенно,

примерно к одному месяцу, у новорожденного вырабатывается особая эмоционально-двигательная реакция: при виде лица матери он останавливает на нем взгляд, протягивает к ней ручки, быстро двигает ножками, издает радостные звуки и начинает улыбаться. Такая реакция называется комплексом оживления. Появление комплекса оживления является новообразованием данного периода, считается завершением периода новорожденности и свидетельствует о переходе к младенчеству.

Д. Б. Эльконин писал: "Улыбка на лице ребенка... является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается самостоятельная психическая жизнь. Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его общения с взрослыми". М. И. Лисина считала, что комплекс оживления свидетельствует о появлении потребности ребенка в общении со взрослыми. Р. Шпитц и Ф. А. Вольф в своих исследованиях доказали, что в возрасте от 2 до 5 месяцев ребенок улыбается любому человеку, а с 4—5 месяцев начинает улыбаться матери и при виде других знакомых лиц. Посредством улыбки между ребенком и родителями устанавливается положительный эмоциональный контакт, который приводит к привязанности и нежным, теплым отношениям.

Комплекс оживления выходит на первый план, когда в поле зрения ребенка попадает взрослый, — тогда другие потребности теряют свое значение. Ребенок начинает улыбаться и двигаться, желая привлечь внимание взрослых. Такая реакция на близких людей говорит о том, что они являются для ребенка не только необходимым условием для развития, но и его источником. Также установлено, что частое, доброжелательное общение взрослого с ребенком способствует развитию комплекса оживления, а редкое и равнодушное — препятствует, что может привести к задержке психического развития ребенка. Психика новорожденного ребенка располагает набором врожденных безусловных рефлексов, которые помогают ему в первые часы жизни. К ним относятся дыхательный, сосательный, ориентировочный: поворот головы к источнику света или звука рефлексы, защитные рефлексы — зрачковый, зажмуривание и отдергивание конечности, а также атактистические рефлексы — цеплятельный рефлекс, рефлексы ползания и переступания. Эти последние достались нам от предков-животных, но, будучи не особенно нужными, они вскоре исчезают. Причина этого состоит в том, что данные рефлексы контролируются подкорковыми структурами, а по мере созревания мозга они уступают место более сложным поведенческим реакциям, регулируемым уже корой больших полушарий головного мозга.

Кризис новорожденности является промежуточным периодом между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Данный период характеризуется тем, что в этом возрасте ребенок в основном спит. Поэтому, если бы рядом не было взрослых, он через некоторое время мог бы погибнуть. Взрослые окружают его заботой и удовлетворяют все его потребности: в еде, питье, тепле, общении, спокойном сне, уходе, гигиене и др. Ребенок считается не приспособленным к жизни не только потому, что не может удовлетворить свои потребности, но и потому, что у него пока нет ни одного сформированного поведенческого акта. Наблюдая за ним, можно заметить, что даже сосанию ребенка приходится учиться. У него еще очень несовершенная терморегуляция, зато развит инстинкт самосохранения: приняв внутриутробную позу, он уменьшает площадь теплообмена.

Период новорожденности считается временем адаптации к новым условиям жизни: постепенно увеличивается время бодрствования; развивается зрительное и слуховое сосредоточение, т. е. возможность сосредоточиться на зрительном и слуховом сигналах; развиваются первые сочетательные и условные рефлексы, например на положение при кормлении. Идет развитие сенсорных процессов — зрения, слуха, осязания, причем оно происходит значительно быстрее, чем развитие моторики.

Контрольные вопросы:

1. Дайте определение понятию «развитие психики».
2. Назовите факторы и движущие силы психического развития.
3. Охарактеризуйте основные закономерности психического развития.
4. В чем проблема периодизации психического развития?

5-Тема: Психологические особенности младенчества.

Ключевые слова: пубертатный скачок, акселерация, обратный процесс детелерации, окостенение, физиологический гипертонус, условные рефлексы, психоанализ, социальное существо, ситуативно- личностная форма.

1. Физиологические особенности младенчества.

1-й год жизни ребенка — это период интенсивной адаптации организма к новым условиям существования, период формирования всех органов и систем. Именно в этом возрасте начинается развитие высших психических функций, ребенок учится активно взаимодействовать с окружающей средой. В 1-й год жизни отмечается наибольшая скорость роста тела в длину и темп нарастания массы тела. Если новорожденный имеет длину около 50 см, то к году он достигает обычно 80 см, т.е. увеличивается более чем на 50%. Еще существеннее изменяется масса тела: при рождении она составляет в среднем 3,0—3,5 кг, а к концу 1-го года жизни достигает 10 кг и более, т.е. примерно утраивается. В последующие годы до начала пубертатного скачка роста таких темпов более не наблюдается: ежегодная прибавка массы тела составляет примерно 1,5—2,0 кг и длины — 4—5 см.

Скелетно-мышечная система. Костный скелет ребенка 1-го года жизни имеет множество особенностей. Так, череп ребенка резко отличается от черепа взрослого по форме: у ребенка имеются очень большая черепная часть и малая лицевая. Кости черепа новорожденному еще не срослись, между ними находятся места, покрытые перепончатой соединительной тканью, малый родничок зарастает к 2—3 мес, а большой — к 12—15 мес жизни. Однако окончательно черепные швы срастаются лишь к 3—4 годам, а иногда позже.

С 3-х месяцев появляется потовыделение и слезоотделение. К 4-8 неделям пушковые волосы заменяются более жестким. К 1 месяцу полностью эпителизируется пупочная ранка. Сохраняется относительная неустойчивость терморегуляции, поэтому ребенок легко перегревается и переохлаждается. Кожа ребенка обладает более высокой восстановительной способностью, чем у взрослого. Кожа эластичная, имеет хороший тургор. В коже происходит синтез витамина D₃, который играет важную роль в фосфорно-кальциевом обмене.

В 1-й год жизни отмечается наиболее высокий темп роста костей черепа. Очень крупная голова новорожденного ребенка при слабо развитой тонической мускулатуре не может долго удерживаться в вертикальном положении. Только через 2—2,5 мес после рождения ребенок начинает самостоятельно поднимать и удерживать головку. Слабое развитие мускулатуры не позволяет также ребенку принимать сидячую и стоячую позу — тоническая мускулатура интенсивно развивается в первый год жизни как морфологически, так и функционально, и это обеспечивает возможность сидеть в полугодовалом возрасте и возможность прямохождения в годовалом возрасте. В динамике развития тонической скелетной мускулатуры четко выражен краниокаудальный градиент: вначале созревают мышцы шеи (2,5—3 мес), затем мышцы туловища (5—6 мес) и рук, и, наконец, мышцы таза и ног (11—12 мес).

Мышечная активность. В первые недели после рождения мышцы ребенка выполняют почти исключительно произвольные и главным образом хаотичные движения. При этом тонус мышц-сгибателей намного превышает тонус мышц-разгибателей, что приводит к формированию специфической позы новорожденного. Энергетический «запрос» мышц в этот период невелик, а наибольшую работу производят мышцы челюстей и щек, выполняющие акт сосания, но их небольшая масса не требует значительных затрат энергии. Ко 2—3-му месяцу жизни (иногда несколько раньше) появляются первые признаки тонической активности мышц спины и шеи, благодаря которым ребенок начинает удерживать в вертикальном положении голову. Поначалу эта задача для ребенка очень трудна. По оценкам физиологов, энергопродукция у ребенка 1-го года жизни при максимальной мышечной активности примерно в 3—4 раза превышает уровень основного обмена.

Зубы. 1-й год жизни — время появления первой смены, или так называемых «молочных» зубов. Обычно сначала (в 6—8 мес) прорезываются первые нижние и верхние резцы, затем вторые резцы (9—12 мес). К концу 1-го года жизни у ребенка обычно бывает 7—8 зубов. В то же время в сроки прорезывания молочных (а затем и постоянных) зубов наблюдается очень большое индивидуальное разнообразие. В последние годы появилось немало публикаций об измененном порядке прорезывания зубов. В настоящее время трудно сказать, связано это просто с увеличением числа наблюдений или так проявляются неблагоприятные последствия экологических условий и накопление в популяциях генетических нарушений.

Формируются изгибы позвоночника:

- к 2 месяцам, когда ребенок начинает самостоятельно держать голову, появляется шейный лордоз (изгиб впереди в сагиттальной плоскости);
- к 6-ти месяцам, когда ребенок начинает самостоятельно сидеть, появляется грудной кифоз (изгиб кзади в сагиттальной плоскости);
- к 12-ти месяцам, когда ребенок начинает самостоятельно ходить, появляется поясничный лордоз.

Прорезываются молочные зубы в следующем порядке:

- медиальные резцы — 6-9 месяцев;
 - латеральные резцы — 9-12 месяцев;
- К 1 году жизни у ребенка должно быть 8 зубов.

Количество зубов = возраст в месяцах — 4

Молочный прикус составляет 20 зубов и полностью сформирован к 2 годам.

Грудная клетка — цилиндрической формы (до 6 месяцев) или усеченного конуса, ребра имеют почти горизонтальное положение, межреберные промежутки широкие. С одного года появляется физиологическое опущение ребер.

Мышечная система. К 3 месяцам исчезает физиологический гипертонус сгибателей, причем на нижних конечностях исчезает позже, чем на верхних. Накопление моторных навыков развивает силу и ловкость мышц, нарастает мышечная масса. Однако отмечается преимущественное развитие крупных мышц: груди, спины, шеи, плеч, таза, бедер. Развитие статических функций происходит постепенно. Для их своевременного развития следует с первых дней жизни предоставить ребенку свободу в движениях и помогать ему овладевать ими.

Дыхательная система. Сохраняется относительная узость дыхательных путей. Слизистая оболочка нежная, богата кровеносными сосудами, железы слабо функционируют. Придаточные полости — решетчатые; гайморова — развиты слабо; Трахея и бронхи — хрящи мягкие, податливые. Высокое стояние диафрагмы в начале периода. Тип дыхания: грудной. Характер дыхания: поверхностное, частое, аритмичное. Частота дыхательных движений составляет:

к 6 месяцам — 35-40 в 1 минуту; к 12 месяцам — 30-35 в минуту.

Кашлевой рефлекс у детей первых месяцев жизни выражен слабо.

Сердечно-сосудистая система. Сердце расположено горизонтально, относительно велико, растет неравномерно. До 2-х лет масса сердца увеличивается за счет предсердий, затем растут желудочки.

Артерии относительно широкие и развиты лучше, чем вены. Соотношение просвета артерий к просвету вен — 1:1. В течение первого года жизни сосуды растут особенно интенсивно, чем в последующие годы.

Пульс частый, очень подвижный, может меняться под воздействием самых различных факторов — изменение положения тела, физическое напряжение, при крике, плаче и т.д. Частота сердечных сокращений к 1-му году — 120-110 в 1 минуту.

Кровь — кроветворение происходит во всех костях. В период грудного возраста отмечается:

- анизоцитоз — неодинаковая величина эритроцитов;
- полихроматофилия — неодинаковая окраска эритроцитов — до 2 месяцев.

Лимфатическая система – состоит из лимфатических узлов, лимфоидных фолликулов, диффузных скоплений, лимфоидной ткани – функционально незрелая и ее барьерозащитная функция выражена недостаточно.

Пищеварительная система.

До 3-4 месяцев слюнные железы недостаточно дифференцированы и отличается сухость слизистой, что способствует ее легкому травмированию, поэтому полость рта не надо протирать. Слизистая на всем протяжении нежная, богато кровоснабжена. Прием пищи только путем сосания. Акт сосания состоит из 3-х фаз: аспирация, сдавливание соска и проглатывание аспирированного молока. С 4-5 месяцев, вследствие раздражения тройничного нерва прорезывающимися зубами, значительно усиливается слюноотделение, поэтому в возрасте 5 месяцев ребенку можно вводить первый прикорм. До 1 года положение желудка горизонтальное. Улучшается иннервация кардиального сфинктера, и во 2-ом полугодии жизни срыгиваний обычно не наблюдается. Вместимость желудка в 3 месяца – 100 мл, в 1 год – 250 мл. Желудочный сок содержит все ферменты, но с пониженной активностью.

Микрофлора кишечника обусловлена характером вскармливания. При грудном вскармливании – основные микробы: бифидобактерии, небольшое количество энтерококков и кишечной палочки. При искусственном вскармливании преобладает кишечная палочка. Печень – крупная, богата кровеносными сосудами, выступает на 1,5-2 см из-под края реберной дуги.

2. Психологические изменения в младенческом возрасте.

Младенческий возраст начинается с периода новорожденности, с 2 месяцев и заканчивается в 12 месяцев (Л.С. Выгодский). У новорожденного наблюдаются лишь врожденные, инстинктивные формы поведения – безусловные рефлексы, которые важны для его выживания. По мере роста и развития младенца инстинктивные формы поведения теряются, что дает возможность для практически безграничного формирования новых, социальных форм поведения, которые вырабатываются в течение всей жизни.

Условные рефлексы формируются на основе зрительного и слухового сосредоточения на лице и голосе взрослого, которое возникает во время кормления и ухода за ребенком. Такое сосредоточение способствует тому, что бодрствование приобретает активный характер, а двигательная активность ребенка перестраивается. Фиксирование глазами предмета, поворот головы в сторону звука, торможение хаотических движений связывают ребенка с внешним миром, выступают первыми двигательными актами, имеющими характер поведения. Взрослый стимулирует становление у ребенка новых эмоций, социальных потребностей в познании и общении. В ответ на доброжелательное внимание, любовь и заботу взрослого у малыша возникают положительные социальные переживания. Первый социальной эмоцией, первым социальным жестом выступает улыбка ребенка в ответ на разговор с ним взрослого. Она говорит о том, что малыш выделил первый объект, на который направил свою активность. Таким объектом является взрослый. Улыбка свидетельствует о том, что заканчивается период новорожденности и начинается новая стадия развития – период младенчества. Особенностью психического развития младенца является тот факт, что развитие органов чувств опережает развитие телесных движений и создает предпосылки для их формирования. Изучая поведение младенцев, Уотсон рассматривал психическое развитие как приобретение новых форм поведения, образование новых связей между стимулами и реакциями, приобретение любых знаний, умений, навыков. Плюсы теории: в психологию были внесены четкость, объективность, измеримость.

Метод измерения поведенческих реакций стал одним из главных в психологии.

Психоанализ. Ребенок появляется на свет с врожденными инстинктивными влечениями. Данная теория содержит идею развития, т.е. качественно своеобразных и закономерных этапов становления психики. Главным мотивом поведения ребенка является удовлетворение инстинктивных желаний. В младенчестве самые важные потребности связаны с сосанием и питанием, главным источником удовольствия для ребенка становится

область рта. Эриксон рассматривает не только процедуру грудного кормления, которая приносит ребенку непосредственно оральное удовольствие, но и общий контекст отношения ребенка с матерью. Нежность, чуткость и заботливость матери рожают в младенце чувство доверия к миру, которое становится основой дальнейшего развития. Отсутствие необходимых для младенца отношений порождает чувство недоверия, которое накладывает отпечаток на следующие этапы развития.

Изучая психические процессы младенцев, ученые утверждали, что основные свойства психических процессов формируются постепенно, с вызреванием гештальтов. Так появляются константность и правильность того или иного психического процесса, а также его осмысленность. Так, при рождении у детей есть смутный образ человека, в гештальт которого входит и его голос, и лицо, и волосы, и характерные движения. Поэтому младенец может не узнать даже близкого взрослого, если он резко сменит прическу или сменит привычную одежду. К концу первого полугодия этот смутный образ дробится, превращаясь в ряд четких образов: образ лица, в котором выделяются отдельные гештальты: глаза, рот, волосы, появляются образы голоса, тела и т.п. Осознав влияющие бессознательного на поведение, психологи пришли к выводу о необходимости провести границу между человеком и другими живыми существами, понять не только причины его агрессивности, жестокости, удовлетворения потребностей (психоанализ), но и основы его нравственности, доброты, культуры. Исследования детского развития позволили понять многие закономерности развития восприятия, мышления и личности детей, хотя для современной детской психологии гораздо более интересны эксперименты и открытые факты, чем многие объяснения полученных результатов.

Психогенетика. Ж. Пиаже полагал, что основу психического развития составляет развитие интеллекта. Умственное развитие – это процесс адаптации к окружающему миру. При этом не учитывается развитие личности, мотивы, потребности, чувства и переживания. Для выяснения относительной роли среды и наследственности используется близнецовый метод, основанный на сравнении развития детей, начиная с младенческого возраста, с идентичной и различной наследственностью, живущих в одинаковых и разных условиях.

Л.С. Выготский рассматривал младенца как максимально социальное существо, поскольку с момента рождения все его отношения с миром опосредованы близкими взрослыми. На первом году жизни вся психическая жизнь ребенка осуществляется во взаимодействии со взрослыми. Младенец не пассивное существо, реагирующее на внешние сигналы. Он не только принимает воздействия взрослого, но и сам активно влияет на его поведение. Д.Б. Эльконин предложил понимание психического развития, исходя из которого ребенок изначально включен в общество. Система «ребенок и общество» заменяется системой «ребенок в обществе». При изменении союза между ребенком и обществом радикально меняется характер связи систем «ребенок – предмет» и «ребенок – взрослый». Из двух самостоятельных и изолированных они превращаются в единую систему, вследствие чего качественно меняется содержание каждой из них. Поскольку ребенок не может самостоятельно передвигаться, самостоятельно поддерживать свое существование, взрослый создает возможности для изменения положения и передвижения младенца в пространстве, захватывания тех или иных предметов. Младенец к тому же не имеет средств воздействия на взрослого, кроме экспрессивно-мимических, таких, как плач, крик. Противоречие этой ситуации развития состоит в том, что ребенок максимально нуждается во взрослом, но не имеет средств воздействия на него. Взрослый же обращается с малышом так, будто надеется на его ответные действия, будто ребенок понимает обращенные к нему слова, жесты, эмоциональные реакции. В результате такого поведения взрослого у ребенка появляется первая социальная потребность – потребность в общении со взрослым. Она знаменует собой возникновение первой деятельности ребенка – деятельности общения, где предметом становится другой человек. Теперь активность в установлении контактов переходит от взрослого к ребенку. Младенец сам начинает воздействовать на взрослого, чтобы вступить с ним в общение, побудить его к контакту.

Общение носит ситуативный и непосредственный характер, поскольку осуществляется только в данной конкретной ситуации и по ее поводу. Ребенок еще не владеет основным средством общения – речью, которая помогает выйти за пределы конкретной ситуации. В зависимости от содержания общения на протяжении младенчества выделяют два его вида – ситуативно-личностное и ситуативно-деловое. Период младенчества делится на два этапа развития. Первый – от рождения до 5-6 мес. – характеризуется становлением ситуативно-личностного общения и интенсивным развитием сенсорных систем, зрения, слуха.

Переход ко второму этапу связан с развитием хватания, установлением зрительно-двигательных координаций. Ребенок может удержать предмет и поэтому интенсивно осваивает манипулирование с предметами. Так ребенок усваивает движения (поворот на бок, переворот со спины на живот и обратно, ползание, ходьба), его пространство расширяется. Зарождаются предпосылки для развития речи. Таким образом, между ребенком и взрослым тесная ситуация взаимодействия начинает постепенно разрываться за счет того, что «вклинивается» новая деятельность – предметная, сначала манипулирование предметами, а затем и освоение их функций. В возрасте от 9 до 12 месяцев активность малыша значительно возрастает, он становится чрезвычайно любознательным благодаря освоению самостоятельного передвижения в пространстве – ходьбы. Речь развивается в двух направлениях: совершенствуется понимание речи взрослых и возникает собственная активная речь – первые слова в конце года. Теперь с помощью речи взрослый может воздействовать на младенца, поощряя и ограничивая его поведение.

3. Психическое развитие первого года жизни.

В первые месяцы жизни происходит оформление потребности в общении. Автор выделила критерии, наличие которых позволяет установить сформированность данной потребности:

- внимание и интерес ребенка к взрослому; взрослый является объектом особой активности ребенка;
- эмоциональные проявления в адрес взрослого, через которые ребенок обнаруживает оценку взрослого, которая неразрывно связана со знанием о нем;
- инициативные действия ребенка, направленные на привлечение интереса взрослого, в чем усматриваются стремления ребенка познакомить взрослого с собой;
- чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый.

Решающее значение для возникновения потребности в общении у ребенка имеет поведение взрослого, его позиция по отношению к ребенку как субъекту общения, наделение его действий определенным смыслом.

На период младенчества приходится такие формы общения взрослого и ребенка, как ситуативно-личностная и ситуативно-деловая. Ситуативно-личностная форма общения появляется примерно в 2 месяца и имеет самое короткое время существования – до 6 месяцев. Место общения – общение с близкими людьми, обеспечивающими выживание ребенка. Мотив – личностный, взрослый – индивидуализированный источник активной ласки и внимания, не связанный с действиями ребенка. Средства общения – экспрессивно-мимические. Значение данной формы общения для психического развития ребенка заключается в неспецифической общей активации ребенка, становлении у него перцептивных действий, подготовке к овладению действием хватания. Ребенок первого полугодия жизни четко реагирует на различия в интенсивности внимания взрослого это как, появление, улыбка, разговор, но не умеет еще отличать их от отрицательных экспрессий взрослого. Лишь во втором полугодии дети начинают адекватно реагировать на подобные экспрессии: хмурятся, плачут, отстраняются. Своеобразие общения младенцев также состоит в том, что в первом полугодии жизни, умея различать градации внимания взрослого, они не отличают одного взрослого от другого. Если после 8 месяцев младенцы начинают бояться чужого человека, то до этого времени просто меньше радуются ему, меньше проявляют инициативу общения, т.е. в

количестве обращений к родному и чужому есть различия. Качественные различия становятся заметными только со второго полугодия.

С 6 месяцев до 3 лет функционирует ситуативно-деловая форма общения ребенка со взрослым в ходе совместной со взрослыми предметной деятельности. Содержание потребности в общении – потребность в сотрудничестве. Мотив – деловой: взрослый как партнер по совместной деятельности, образец для подражания, эксперт по оценке умений и знаний, помощник. Средства общения – предметно-действенные операции. Значение данной формы общения для психического развития ребенка – в развитии предметной деятельности, подготовке к овладению речью; это первый этап развития активной речи.

Из зарубежных теорий развития ранний опыт общения ребенка и близкого взрослого активно обсуждается в психоанализе. Здесь подчеркивается, что опыт отношений с родителями на первом году жизни, порождающий или не порождающий привязанность к взрослому, определяет дальнейший ход психического развития ребенка. Привязанность определяется тем, в какой мере мать обеспечивает защиту и безопасность ребенка. Качество привязанности зависит от раннего опыта отношений мать – ребенок. Нежность, заботливость формируют надежную привязанность и доверие к миру, влияя на успехи в школе, отношения с ровесниками, на решение социальных и познавательных проблем. Типичное поведение ребенка, имеющего надежную привязанность к матери, по мнению ученых данного направления, характеризуется активной исследовательской деятельностью в новой обстановке, отсутствием страха перед незнакомцами и радостью при появлении матери. Авторы данного направления считают, что тенденция к формированию привязанности обусловлена врожденными генетическими механизмами. Кроме надежной, выделяют ненадежную и тревожно-амбивалентную привязанности.

Согласно Э. Эриксону о наличии веры во взрослого у ребенка можно судить по легкости его кормления, глубоком сне и нормальной работе кишечника. Первое социальное достижение младенца состоит в готовности позволить матери исчезнуть из виду безо всякой чрезмерной тревожности или гнева, поскольку ее существование стало внутренней уверенностью, точно так же как и ее новое появление – предсказуемым. Такое постоянство, непрерывность и тождественность жизненного опыта формируют зачаточное чувство собственной индивидуальности.

Специфика социальной ситуации развития младенца в культурно-исторической концепции отражена в главном противоречии возраста: желании общаться с взрослым и отсутствии речевых средств реализации этого желания. Овладение эмоциональным общением происходит только к концу младенческого периода. В развитии речи как средства общения выделяются две связанные между собой линии: понимание речи взрослого; становление собственно активной речи. Развитие понимания речи взрослого опережает развитие собственной речи ребенка. Ребенок слушает и различает звуки, фонемы в речи близкого человека. Развитие внутренней речи идет от предложения к слову, а внешней – от слова к предложению.

Центральная психологическая функция сознания младенца – сенсомоторика. **Сенсомоторика** – это психофизиологическое целое, когда движения являются продолжением восприятия. Дифференциация сенсорики и моторики происходит благодаря слову взрослого, которое «вклинивается» в развитие этих функций, делая их самостоятельными. Все другие психические функции (память, мышление, речь) подчинены в своем развитии логике развития центральной функции. Ориентировка на новое, развивающаяся на протяжении всего второго полугодия жизни, представляет собой уже форму поведения, а не простую реакцию. В ходе манипулирования предметом ребенку открываются его новые качества. При переходе в ранний возраст предметные действия, способы действия с предметами становятся содержанием общения ребенка и взрослого, т.е. происходит смена типа общения. Центральным новообразованием литического периода младенчества является чувство доверия к близкому взрослому, а через него – к другим людям, миру в целом.

В телесных играх, где пальчики, ладошки, ушки младенца становятся персонажами сюжетной игры, ребёнок осваивает пространство своего тела. В колыбельных песнях можно обнаружить характеристику мира, в котором предстоит малышу жить. Как правило, описание начинается с фиксации того места, где положен ребёнок. «Исходной точкой отсчёта в мировой системе координат является ребёнок, лежащий в своей колыбели, а пространство окружающего мира выстраивается вокруг ребёнка через противопоставление тёплого дома-защиты, внутри которого находится колыбель с младенцем, и опасного внешнего мира – тёмного леса, луга, речки, куда до поры до времени ребёнку ходить не надо».

Особое значение имеют для ребёнка все те действия взрослого, которые в народной педагогике именуют традициями пестования, это телесные игры и забавы. Для того, чтобы младенец подрос, ему просто необходим частый физический контакт с взрослым, который обеспечивает дальнейшее развитие и тела, и психики ребёнка. В этой связи можно сказать, что «испортить» ребёнка заботой, любовью и вниманием взрослого в этот период невозможно.

Первую половину младенчества часто называют «вбирающей», «впитывающей». Ребёнок взаимодействует с миром поначалу как реципиент – вбирает в себя пищу, прислушивается к разнообразию звуков, вглядывается в окружение, делает первые попытки взять предметы. Это очень чувствительный период. Для того, чтобы первый опыт жизни ребёнка был плодотворным, взрослым следует обратить внимание на своевременность и умеренность тех стимулов, которые он адресует малышу.

Вторую половину младенчества связывают с прорезыванием зубов, которые, по ироничному замечанию Э.Эриксона, позволяют «не только вбирать, но и кусать». В развитии младенца берёт начало тенденция к активному регулированию, воздействию на окружающую действительность. В это время малыши научаются более эффективно управлять своим телом – меняют позиции, учатся сидеть, совершенствуют механизмы хватания. Актуальной становится задача удержания – предметов, положения собственного тела, внимания взрослого человека. Присутствие матери позволяет малышу спокойно, без тревожности знакомиться с окружением. Специалистами подмечен тот факт, что появление нового человека или предмета, которое во второй половине младенчества обычно сопровождается тревогой и даже страхом, в присутствии матери переживается более спокойно.

Завершает младенчество кризис одного года. Основные новообразования к концу первого года жизни – прямохождение и слово. Способность к прямохождению позволяет иначе воспринимать окружающий мир. Появляются совсем иные способы воздействия на ближайшее окружение – «уже не мама ведёт меня, а я её веду». Появление слова помогает вербально воздействовать на ситуацию. Социальная ситуация развития в корне меняется – «там, где было единство, стало двое: взрослый и ребёнок. Между ними выросло новое содержание – предметная деятельность». Это и составляет основное содержание кризиса одного года. Ребёнок приобретает некоторые навыки воздействия на предметный мир и пробует себя в новом качестве.

Первые проявления кризиса начинают наблюдаться в поведении ребенка уже к 8–9 месяцам. Возможны протесты ребенка против попыток взрослого управлять им, чрезмерная капризность, требования повышенного внимания; ребенок настаивает на самостоятельном выполнении отдельных действий, отказывается от предметов и пищи, предлагаемой взрослыми, требует выполнения своих желаний криками и истериками. Одно из желаний, связанных с вхождением в кризис одного года, – это стремление малыша занять вертикальное положение и ходить. Однако, в ситуациях неповиновения взрослому ребенок может начать валяться по полу, кричать, стучать ногами, словно отказываясь от приобретений своего возраста – умения ходить и говорить. Демонстрация таких форм неповиновения взрослому сопровождается пристальным вниманием ребенка за реакцией взрослого на его поведение. Сутью таких припадков является испытание взрослого, исследование его реакции, это форма воздействия на взрослого. Ребёнок пробует новые формы и степень интенсивности, с которыми можно обратиться к взрослому. «Именно взрослый своей реакцией на «припадок»

ребёнка может сделать его нормой поведения, а может буквально одним своим действием раз и навсегда избавить себя и ребёнка от участия в подобной семейной драме.

Позитивный вариант прохождения кризиса первого года помогает ребёнку приобрести важное социальное качество - дисциплинированность. Нейтральное отношение взрослых к симптоматике кризисных проявлений может формировать такие социальные качества как тревожность и конформизм

Контрольные вопросы:

1. Что такое первые условные рефлексы? С чем они связаны?
2. Какие действия матери способствуют возникновению вредных привычек у ребёнка?
3. Что такое комплекс оживления?
4. Какова роль взрослого на этом этапе развития ребёнка?
5. На какие психические процессы может повлиять эмоциональное развитие малыша?

6-Тема: Психологические особенности детей раннего возраста.

Ключевые слова: динамическая весовая нагрузка, локомоция, освоение предметных действий, символическая игра, развивающая среда, аналог реальных объектов

1. Навыки ходьбы и его значение в развитии раннем возрасте.

Ходьба определяется, как способность ходить с места на место, с помощью или без помощи вспомогательных устройств. Локомоция – это способность перемещаться с одного места на другое. В процессе развития человека независимая мобильность начинается с локомоции ползания и прогрессирует до вертикальной ходьбы. Обычно в процессе развития ползание начинается примерно с 9 месяцев, ходьба начинается между 12 и 18 месяцами от роду. С началом ходьбы обычный ребенок вступает в гораздо более сильное взаимодействие с окружающей средой. Когда ребенок переходит в вертикальное положение, он становится на тот же уровень, что и весь остальной мир, что позволяет ему лучше взаимодействовать с людьми и предметами вокруг.

Человеческое тело создано для прямохождения. Наши кости, мышцы, внутренние органы, нервы функционируют оптимальным образом в вертикальном положении, в процессе стояния или ходьбы. В преддверии ходьбы тазобедренный сустав находится в развернутом впереди положении, и его правильное ориентирование связано с прогрессом в ходьбе в течение первых лет жизни. Изменение угла и вращение головки бедра связаны с активным движением во время вытягивания бедра и наружного вращения, а также с весовой нагрузкой. Во время стояния изменения в положении бедра лучше усаживают головку в суставе, что приводит к повышению прочности структуры тазобедренного сочленения^{2,3}.

Весовая нагрузка и ходьба также предоставляют необходимые условия для правильного развития стопы и колена. Вертикальное положение и стояние предотвращают контрактуры и улучшают амплитуду движений по сравнению с сидячим положением в согнутой позиции. Это ведет к общему выпрямлению и уменьшению болей. Недостаток весовой нагрузки приводит к снижению минерализации костей, результатом чего является развитие остеопороза и повышение риска переломов. Статическая нагрузка на кости менее эффективна для развития костей, чем динамическая. Динамическая весовая нагрузка заключается в увеличении и снятии нагрузки на скелет, что обычно происходит при переносе тяжести тела во время ходьбы и стояния. При этом важно, чтобы нагрузка была привычной и регулярной, для того чтобы поддерживать рост и развитие костей.

Во время принятия стоячего положения таз движется с возрастающим передним углом наклона, и позвоночник растягивается. Это приводит к увеличению пространства внутри брюшной полости, позволяя внутренним органам лучше функционировать. В вертикальном положении увеличивается дыхательный объем, улучшается опорожнение желудка и мочевого пузыря, улучшается циркуляция крови. Когда человек стоит, происходит естественное пространственное осознание. Стимулируется ретикулярная активизирующая система мозга, и

возникает больше сигнальных и вовлеченных взаимосвязей. Ретикулярная активизирующая система находится под влиянием многих видов стимулов, особенно вестибулярных и проприоцептивных изменений, возникающих во время ходьбы и стояния. Это увеличение активации чрезвычайно полезно для обучения и развития в детстве. Полезные свойства самопередвижения являются очень важными в психологическом, социальном, когнитивном развитии ребенка.

Исследования учёных показывают, что дети в раннем возрасте, которые ищут стимуляцию в своем окружении, в более позднем возрасте, демонстрируют больше когнитивной, учебной, нейрофизиологической зрелости. Возможно, это происходит потому, что маленькие дети, которые могут изучать и взаимодействовать с окружающим миром и людьми в нем, будут продолжать расширять свое окружение, что оказывает стимулирующее, разнообразящее, приглашающее к действию влияние. Моторные взаимодействия позволяют детям изучать свой мир, становясь инициаторами и активными участниками жизни. Они осознают свою собственную силу и способность воздействовать на вещи вокруг них.

Независимая мобильность предлагает младенцам визуальные преимущества. Мобильные дети лучше осознают события на расстоянии, потому что они развивают способность впитывать периферическую визуальную информацию. Младенцы, которые могли двигаться независимо более одного месяца, демонстрируют повышение страха или осторожности высоты. Развитие представлений о стабильном объекте – это познавательное преимущество мобильных детей. Двигаясь независимо к цели, ребенок должен учитывать скрытые препятствия. Также развивается объектная латерализация, которая позволяет осознавать местоположение объекта после разворачивания, поскольку мобильный ребенок лучше способен замечать трудноуловимые ориентиры в окружении. Также мобильные дети способны визуально стремиться к предмету, на который указывает кто-то, общаясь с ними.

Когда нормально развивающийся ребенок начинает двигаться путем ползания и ходьбы, родители счастливы это видеть и восхищаются тем, как их дитя осваивает двигательные аспекты ходьбы и передвижения. Но при перемещении в пространстве усваивается гораздо больше вещей: ребенок учится избегать препятствий, узнает, как распланировано его окружение, как реагировать на изменение окружающей среды. Дети учатся, как использовать свою собственную силу, чтобы достичь, чего они хотят, и как вовлечь в свою среду других. Этому обучению через движение невозможно научить. Ребенок самообучается через ряд независимых движений, исследование и открытие нового.

Социо-эмоциональные изменения в ребенке, владеющем независимой мобильностью, включают в себя также негативную реакцию или разочарование, когда желаемый объект недоступен.

Когда ребенок начинает двигаться независимо, родители обычно начинают ожидать от него большего и стараются использовать больше словесных указаний. Поскольку мобильный ребенок старается усилить самостоятельность движений, родители начинают предъявлять к нему больше требований, которые, в свою очередь, побуждают ребенка к дальнейшей самостоятельности. С самого рождения малыш усердно трудится, практикуя и развивая моторные навыки, готовясь к подъему на ноги и обучению ходьбе. Обычно эта комплексная задача выполняется по достижении 12 месяцев. У детей с нейромоторной дисфункцией развитие лимитируется компенсаторными двигательными моделями, сниженной устойчивостью, повышенным мышечным тонусом, напряженностью и слабостью. Маленькие дети с ограниченной мобильностью, проистекающей от нейромусcularных дисфункций, часто вырастают более апатичными, со сниженной инициативой, мотивацией, любознательностью. Их образ жизни становится пассивным и несамостоятельным после достижения возраста 12 месяцев. Вот почему очень важно усиливать динамическую весовую нагрузку и ходьбу у детей с ограниченными возможностями уже с 9-12 месяцев.

2. Предметная деятельность в раннем возрасте.

Предметная деятельность — ведущая деятельность раннего возраста. Предметная деятельность является ведущей потому, что именно в ней происходит развитие всех

сторон психики и личности ребёнка. Переход к предметной деятельности связан с развитием у дошкольника нового отношения к миру предметов.

Усваивая способность действия с предметами ребёнок постепенно накапливает индивидуальный опыт деятельности, происходит становление разных видов детской деятельности.

Предметная деятельность оказывает особое воздействие на умственное развитие детей раннего возраста. В процессе действий с предметами у детей формируется умения ориентироваться в различных свойствах предметов: не только в цвете, форме, величине, но и положении в пространстве, количестве, соотношении частей, звуковых свойствах предметов. В процессе овладения целенаправленными действиями с предметами происходит воспитание первых волевых черт характера так, как умение не отвлекаться от поставленной задачи, доводить её до завершения, стремиться к получению положительного результата. Содержание предметной деятельности – усвоение ребёнком общественно выработанных способов употребления предметов. Эта деятельность удовлетворяет потребность ребёнка в познании предметов и способов действия с ними. Данная потребность является доминирующей в раннем возрасте. Предметная деятельность формируется постепенно.

Обучение детей проводится путём формирования основных способов усвоения общественного опыта: совместных действий со взрослыми, разделённых действий, когда взрослый начинает действие, а ребёнок заканчивает его; действий – подражаний; действий по показу; по жестовой инструкции с речевым сопровождением, по речевой инструкции взрослого. Детей учат выполнять уже усвоенное по показу действие с опорой на образец, а потом по слову взрослого с опорой на память ребёнка. При поэтапном усвоении любого действия у ребёнка возрастает степень активности. После каждого совместного выполнения действия ему предоставляется возможность выполнить его повторно, но с большей самостоятельностью.

В игровых заданиях и дидактических играх взрослый стимулирует активность ребёнка, но ни в коем случае не опережает его инициативу. Важно предоставить малышу возможность постепенно ориентироваться на результат своих действий в процессе поэтапного усвоения манипулятивных и предметных действий.

Предметная деятельность ребенка, возникающая на рубеже младенчества и раннего детства, состоит в усвоении и выполнении предметных действий. Предметы начинают выступать для него не только как объекты, удобные для манипулирования, но и как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления. Усвоение предметных действий начинается с установления связи предмета с его назначением. Такая связь возникает в ходе прямого обучения или подражания примеру взрослого. Дети сначала начинают понимать, для чего нужен предмет, а потом овладевают «техникой» его употребления. Усвоение техники выполнения предметных действий – трудный и длительный процесс. Обучая детей, предметным действиям, взрослые обязательно должны показывать не только их результат, но и способ их выполнения, причём способ, доступный детям.

Специфика предметной деятельности заключается в том, что в ней ребёнку впервые откроются функции предметов. Как любой вид деятельности, предметная деятельность осваивается только в условиях общения ребёнка со взрослыми людьми. Процесс освоения действия с предметами требует прямого обучения со стороны взрослых.

Психологами определены этапы развития предметного действия: от совместного со взрослым к частичному или совместно-раздельному: начинают вместе со взрослыми, а ребёнок заканчивает, затем выполнение действия ребёнка на основе показа и, наконец, самостоятельное действие ребёнка по речевому указанию взрослого. Поэтому взрослым необходимо процесс обучения строить поэтапно, при этом учитывать наличный уровень освоения действия каждым ребёнком и переводить его на более высокий уровень. Так один ребёнок нуждается в совместном действии, а другой уже способен выполнить по показу, по образцу. Процесс обучения и освоения ребёнком предметных действий, становится преимущественно речевым.

Ребёнок продолжает приучаться употреблять по назначению различные предметы одежды, пользоваться ложкой, чашкой, совком, лопаткой, карандашом. При этом внешние свойства предмета перестают определять собой действие. Теперь действие с предметом определяется его назначением. Что же касается внешних свойств, то они с одной стороны дают возможность узнать данный предмет, а с другой стороны должны быть особым образом учтены при выполнении предметного действия. Важно побуждать детей в различных играх выполнять самые разные действия с разными предметами. Существуют игры, в которые дети с удовольствием будут играть, познавая разные свойства предметов. В процессе таких совместных игр формируются сенсорные ориентировочные способы действия, столь важны для становления предметных действий. Все действия с предметами дети усваивают играя, это увлекает их, создаёт радостное настроение. Таким образом, при формировании предметной деятельности развитию сенсорной ориентированной основы действий уделяется особое внимание, иначе затрудняется развитие деятельности в целом.

Процесс формирования действий требует от взрослого терпения, умения не торопиться, не спешить действовать за ребёнка, предоставлять ему возможность проявлять собственную активность, возможность выбора. Процесс обучения должен быть процессом сотрудничества, только в этом случае формируется активный, самостоятельный, инициативный человек.

По мере упражнения предметное действие становится всё более смелым, уверенным, точным. Одним из показателей развития предметного действия является инициатива ребёнка в его исполнении, исходя из анализа сложившейся ситуации.

Таким образом, при формировании предметной деятельности взрослым следует помнить:

- *создание условий, при которых круг предметов, интересующих ребёнка постоянно расширяется и малыш становится инициатором действий с ним;

- *необходимости поэтапного формирования предметных действий, осуществляя его в сотрудничестве с ребёнком;

- *постепенном формировании активности, самостоятельности, инициативы ребёнка в данной деятельности.

К концу раннего возраста связь действия с предметом становится более свободной: ребёнок знает для чего служит предмет, но может использовать его и по-другому. Может он и показать, как выполнять действие, без предмета или, пользуясь неподходящим предметом (причёсываться палочкой или рукой). Такое «отделение» действия от предмета – обязательная предпосылка возникновения игры.

Благодаря совершенствованию символической функции, дети не только используют в игре предметы по прямому назначению, но и подчиняют функциональное употребление предмета своим идеям и замыслу игры. Однако, в этом возрасте функциональное назначение предмета устанавливается ещё с ориентации на его физические свойства и качества. В раннем возрасте получает развитие индивидуальная предметная, в том числе символическая игра. К концу этого периода дети много играют с различными предметами, прежде всего с игрушками, причём не просто манипулируют ими, но и строят из них что-то новое.

Все успехи малыша в предметной деятельности проявляются в конечном итоге в нарастающей самостоятельности. Это обстоятельство способствует всё большему отделению малыша от взрослого и формированию позиции «Я сам». Взрослый для малыша – образец действия, он хочет действовать, как взрослый. Возникает повышенный интерес к действиям деятельности взрослых.

Ранний возраст является периодом наиболее интенсивного усвоения способов действий с предметами. К концу этого периода ребёнок в основном умеет пользоваться бытовыми предметами и играть с игрушками. Особую роль в овладении предметным миром имеют орудийные действия. Они отличаются тем, что ребёнок подстраивает свою руку к какому-либо предмету-орудию. Такими предметами являются самые обычные бытовые вещи – ложки, чашки, расчёски, щёточки. Все они требуют совершенно определённых действий, которые нелегко даются малышу. Для овладения орудийными действиями, помимо реальных бытовых

предметов, нужны игрушки, предполагающие культурные способы действий. Это главным образом уменьшенные аналоги реальных объектов: игрушечный телефон, часы, сумочки и пр.; кукольная утварь, посуда, одежда и пр.

В раннем возрасте предметная деятельность малыша может иметь развивающий характер лишь в сотрудничестве с взрослым. Взрослый является для маленького ребёнка не только носителем культурных средств и способов действия, но и источником новых смыслов его деятельности. Переход от предметных действий, выполняемых ребёнком под руководством взрослого, к самостоятельным является свидетельством того, что предметная деятельность стала выполнять роль ведущей деятельности.

Содержание многих видов самостоятельной деятельности ребёнка составляют именно предметные действия: так, в дидактических играх детям предлагаем решать самые разнообразные задачи с предметами. Большое место в играх детей занимают также предметные действия с игрушками, отображающие близкие и понятные ребёнку образы людей, животных, предметов обихода. Только при сформированном умении хорошо ориентироваться в предметном мире, окружающем ребёнка с детства, возможен постепенный переход к играм и самостоятельным занятиям без опоры на непосредственные действия с предметами.

В рамках предметной деятельности зарождается игра. Формирование интереса к предметной деятельности, а в последующем и к игре во многом способствует игровая среда, поэтому регулярное внесение в группу разнообразных игрушек и презентация среды, в которой дети будут жить, вызывает у них интерес к игровой деятельности. Правильная организация развивающей среды является одним из важнейших условий возникновения и развития предметной деятельности.

Контрольные вопросы:

1. Охарактеризуйте ранний возраст, используя основные компоненты структуры возраста.
2. Кто из отечественных психологов занимался изучением детей раннего возраста? Кто из зарубежных ученых занимался изучением детей раннего возраста?
3. Какие работы посвящены рассмотрению особенностей этого возраста?
4. В чем состоит специфика предметно-манипулятивной деятельности? Каким образом она изменяется к концу раннего возраста?
5. Каким образом взрослый включен в предметно-манипулятивную деятельность ребенка?
6. Каким образом предметно-манипулятивная деятельность способствует развитию общения и личностным изменениям ребенка?
7. Какие виды деятельности (наряду с предметно-манипулятивной) формируются в раннем детстве?
8. Раскройте особенности развития изобразительной деятельности в раннем возрасте.
9. Как протекает процесс развития восприятия в раннем возрасте?
10. Освоение каких эталонов восприятия происходит в период раннего детства?

7-Тема: Кризис трёх лет.

Ключевые слова: новообразование, навыки поведения, детское самоплобие, формирование воли, симптом обесценивания, мир взрослых, новые видение, попытка обесценить, самостоятельные действия.

1. Кризис трёх лет.

Кризис трех лет характеризуется тем, что личностные изменения, происходящие с ребенком, приводят к изменению его отношений со взрослыми. Этот кризис возникает потому, что ребенок начинает отделять себя от других людей, осознает свои возможности, ощущает себя источником воли. Он начинает сравнивать себя со взрослыми, и у него невольно возникает желание выполнять те же действия, что и они, например: «Когда я вырасту большой, буду сам чистить зубы». В этом возрасте появляются следующие черты: негативизм, упрямство, обесценивание, строптивость, своеволие, протест-бунт, деспотизм. Эти

характеристики описал Л.С. Выготский. Он считал, что возникновению подобных реакций способствует зарождение потребности в уважении и признании.

Кризис трёх лет может выражаться в проявлении таких симптомов, как негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, обесценивание, стремление к деспотизму.

Негативизм — это отрицательная реакция, связанная с отношением одного человека к другому человеку. Ребёнок не делает что-то только потому, что это предложил ему определённый взрослый человек. Негативизм избирателен: ребёнок игнорирует требования одного члена семьи или одной воспитательницы, а с другими достаточно послушен. Главный мотив действия — сделать наоборот, то есть прямо противоположное тому, что ему сказали.

Упрямство — это реакция ребёнка, который настаивает на чём-то не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он этого потребовал у взрослого, и отказаться от собственного решения даже при изменившихся обстоятельствах ребёнок не может. Упрямство следует отличать от настойчивости в достижении какой-либо определённой цели.

Строптивость — направлена в целом против норм воспитания, системы отношений, образа жизни в семье, а не против конкретного взрослого.

Своеволие — стремление ребёнка всё делать самому, проявление инициативы собственного действия, которая неадекватна возможностям ребёнка и вызывает дополнительные конфликты со взрослыми. При этом меняется отношение ребёнка к окружающему миру: теперь ребёнком движет не только желание узнавать новое, овладевать действиями и навыками поведения. Ребёнок начинает активно удовлетворять познавательную потребность. Это проявляется в его активности, любознательности. Но проявление инициативы может вызывать конфликты со взрослыми, поскольку она зачастую неадекватна возможностям ребёнка. Необходимо учитывать то, что ребёнок пробует свои силы, проверяет возможности. Он утверждает себя, и это способствует появлению детского самолюбия — важнейшего стимула к саморазвитию и самосовершенствованию.

Протест-бунт — проявляется в частых конфликтах с родителями. Ребёнку важно, чтобы окружающие люди всерьёз относились к его самостоятельности. Если ребёнок не чувствует, что с ним считаются, что уважают его мнение и желания — он начинает протестовать. Он бунтует против прежних рамок, против прежних отношений. Американский психолог Э.Эриксон считает, что именно в этом возрасте у ребёнка начинает формироваться воля, независимость и самостоятельность.

Обесценивание — в глазах ребёнка обесценивается всё то, что было для него привычно, интересно, дорого раньше. Симптом обесценивания может проявляться в том, что ребёнок начинает ругаться, дразнить и обзывать родителей, ломать любимые игрушки.

Деспотизм — ребёнок проявляет деспотическую власть по отношению к близким людям, заставляет родителей делать всё, что он требует.

Причины возникновения негативизма, упрямства, своеволия и других симптомов в поведении объясняются тем, что ребёнок начинает осознавать себя самостоятельной личностью и проявлять собственную волю. Обострение взаимоотношений со взрослыми может быть следствием авторитарной модели взаимодействия в семье, ограничения самостоятельности и личной инициативы ребёнка, частого и неадекватного применения запретов и наказаний, а также наличия гиперопеки в воспитании, несогласованности и непоследовательности в требованиях к ребёнку окружающих людей.

Однако иногда кризис трёх лет может протекать без каких-либо явных негативных проявлений. Мнение о том, что это может как-то негативно сказаться на психическом развитии или становлении личности, ошибочно. В кризисе развития главное не то, как он протекает, а то, к чему он приводит. Появление таких качеств, как воля, самостоятельность, гордость за достижения является верным признаком адекватного развития личности ребёнка на данном возрастном этапе.

При нормальном развитии «фаза протеста» через некоторое время сама по себе проходит. Однако слишком жестокое, слишком строгое, прямолинейное, негибкое и консервативное воспитание «ломает» ребёнка в этот период, делает его сверхпослушным, подавляет его

собственную активность. Сейчас известно, что это не безопасно для развития ребёнка. Безынициативность, пассивность и даже задержки в интеллектуальном развитии могут быть связаны с излишним жёстким воспитанием и чрезмерными ограничениями на этой стадии развития.

Серьёзные успехи ребёнка в предметных действиях, в речевом развитии, в игре и в других сферах его жизнедеятельности, достигнутые в период раннего детства качественно изменяют всё его поведение. К концу раннего детства стремительно нарастает тенденция к самостоятельности, стремление действовать независимо от взрослых и без них. К концу раннего возраста это находит своё выражение в словах "Я сам", которые являются свидетельством кризиса 3-х лет.

2. Новообразование кризиса 3-х лет как личное действие и сознание «Я сам».

Психология младенческого возраста наиболее интенсивно развивается со второй половины 20 века. Это направление разрабатывается в рамках психоаналитической концепции, теории привязанностей, социального научения, когнитивной психологии (Дж. Брунер, Т. Бауэр, Р. Фанц, Ж. Пиаже). Во всех перечисленных направлениях младенец преимущественно рассматривается как природное, натуральное существо, которое со временем социализируется. В отличие от этого в отечественной психологии, которая строится на основе культурно-исторической концепции, младенец рассматривается как максимально социальное существо, живущее в уникальной социальной ситуации развития.

Связь и отношения ребенка с матерью является основным предметом психологии младенчества. Серьёзные успехи ребёнка в предметных действиях, в речевом развитии, в игре и в других сферах его жизнедеятельности, достигнутые в период

Д.Б. Эльконин определяет новообразование кризиса 3-х лет как личное действие и сознание «Я сам». Но собственное "Я" ребёнка может выделяться и осознаваться только отталкиваясь и противопоставляясь другому "Я", отличному от его собственного. Отделение себя от взрослого приводит к тому, что ребёнок начинает по-другому видеть и воспринимать взрослого. Раньше ребёнка интересовали прежде всего предметы, он сам был непосредственно поглощён своими предметными действиями и как бы совпадал с ними. Все его аффекты и желания лежали именно в этой сфере. Предметные действия закрывали фигуру взрослого и собственное "Я" ребёнка. В кризисе трёх лет взрослые с их отношением к ребёнку как бы впервые возникают во внутреннем мире детской жизни. Из мира, ограниченного предметами, ребёнок переходит в мир взрослых людей, где его "Я" занимает новое место. Отделившись от взрослого, он вступает с ним в новые отношения.

В трёхлетнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослым - необходимым моментом её исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения: преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи. Новое видение себя состоит в том, что ребёнок впервые открывает материальное воплощение своего Я, а его мерой могут служить собственные конкретные возможности и достижения. Предметный мир становится для ребёнка не только миром практического действия и познания, но сферой, где он пробует свои возможности, реализует и утверждает себя. Поэтому каждый результат деятельности становится и утверждением своего Я, которое должно быть оценено не вообще, а через его конкретное, материальное воплощение, т.е. через его достижения в предметной деятельности. В раннем детстве, до трёхлетнего возраста, формируется предметное отношение к окружающей действительности.

Ребенок познает все больше предметов, знакомится с их признаками и назначением. Этому способствует активно развивающееся восприятие. Задействуются рецепторы всех органов чувств, донося в мозговые центры все больше информации. Благодаря такому активному познавательному развитию формируется внушительный багаж того, что должен уметь ребенок в 3 года. Но приходит пора, когда малыш хочет не только накапливать новую

информацию и осваивать действия вслед за наставлением взрослого. У него пробуждается непреодолимое желание проявить активность по собственным мотивам и побуждениям. Жажда самостоятельных действий создает кризисную ситуацию. Ребенок хочет многого, а доступно для него мало, в силу недостаточной физической умелости, непонимания происходящего и небезопасности многих действий. По этим причинам раздражается первый осязаемый возрастной кризис – переходная стадия из раннего в дошкольный возраст. Взрослые замечают наступивший кризис по капризности и непослушанию ребенка и часто воспринимают его как исключительно сложный период, доставляющий проблемы в общении с малышом. На самом деле, кризис обладает большим потенциалом для складывания новых возможностей ребенка и формирования его самосознания. Кризис 3 лет перестраивает восприятие окружающей реальности. Происходят качественные изменения, проявляющиеся в поведении и личностных характеристиках ребенка. Те приобретения, которые складываются у маленького деятеля в ходе его взаимодействия с окружающим миром и помогают продвигаться в развитии, называют психическими новообразованиями. Возникновение системы -Я осознание личного действия чувство «Я сам»:

Эти новообразования переводят ребенка на новую ступень в развитии. Рождается Личность как система отношений к предметному миру, к другим людям и к себе.

Формирование системы Я

Открыв для себя собственное существование, у дошкольника возникает потребность реализовать свое Я в деятельности и утвердиться в отношениях с кругом значимых людей. Основное новообразование, которое повлечет другие изменения в развитии ребенка, – новое чувство Я. К трем годам уже заложена основа общей самооценки, которая проявляется в эмоционально-положительном самоощущении. То есть, малыш уже ощущает себя хорошим. Быть хорошим – это понятное для него и желанное состояние. Ребенок непроизвольно хочет его сохранить. Но с этим теперь наступают сложности.

Предметный мир в переходном 3-летнем возрасте становится не столько областью познания, сколько условием для реализации своих возможностей и самоутверждения. От взрослых то и дело звучат запреты, «так нельзя», «это опасно». Дети методом проб и ошибок исследуют границы допустимого для них и начинают смотреть на себя глазами взрослых. Поддержка и положительная оценка действий взрослыми дают ребенку материал для формирования образа себя. Новая структура сознания приводит к перестройке отношения ребенка к деятельности. Поскольку появляется много «хочу», дошкольник стремится расширить границы самостоятельности.

В сознании ребенка закрепляется открытие, что своим личным участием он устанавливает новые связи с окружающим миром. Это приводит к новому восприятию себя как Я действующий. Кризис трехлетнего возраста создает условия для возникновения личностного новообразования, которое проявляется себя в форме гордости за достижения. Новое видение себя открывается ребенку через результаты деятельности, а еще в большей степени через те слова, которыми оценивают детские достижения взрослые. Приложив усилия и получив хотя бы минимальный результат, малыш гордится продемонстрировать его маме, папе, бабушке и другим значимым близким. Взрослые воспринимаются ребенком как эксперты в любом деле, и ему очень важно получить от них признание его достижений. Восхищение, похвала вызывают у ребенка особое и новое для него чувство – гордость за то, что он смог сделать, справился с задачей сам. Это особенное и радующее чувство «Я сам» называют гордостью за свои достижения.

Дети могут целенаправленно проявлять активность, чтобы получить отклик взрослого. Причем, ждут только похвалы. Это потом, после 5-ти лет дети могут смущаться, если их похвалили не заслуженно. Впрочем, на переходном этапе из раннего в младшее дошкольное детство любая деятельность ребенка – уже достижение, а поддержки и похвалы малыш заслуживает. Становление такой системы Я, где отношение к себе начинает оформляться у ребенка на основе того, с каким результатом реализуются его самостоятельные действия, является важнейшим новообразованием, обеспечивающим личностное развитие ребенка.

Серьезные успехи ребенка в предметных действиях, в речевом развитии, в игре и в других сферах его жизнедеятельности, достигнутые в период раннего детства, качественно изменяют всё его поведение. К концу раннего детства стремительно нарастает тенденция к самостоятельности, стремление действовать независимо от взрослых и без них.

Контрольные вопросы:

1. Выделите и объясните основные характеристики кризиса трех лет.
2. С какими основными потребностями ребенка связаны его поведенческие проявления в период кризиса?
3. Почему кризис 3 лет является одним из самых сложных возрастных кризисов в развитии?
4. Перечислите основные новообразования периода раннего детства
5. Проанализируйте развитие ребенка на соответствие возрастным нормам развития.

8-Тема: Дошкольный возраст.

Ключевые слова: эмоционально -личностные проблемы, контроль игры, степень развития, самоконтроль, закрепление опыта, действие “в уме”, сфера “самости”, коммуникативная и развлекательная функция.

1. Особенности общего развития детей в дошкольном возрасте.

Особенности развития детей дошкольного возраста заключаются в том, что это период происходит формирование успешной и зрелой личности. Дошкольное развитие детей длится несколько лет, в это период ребенку нужны заботливые родители и грамотные педагоги, только тогда дитя получит весь необходимый багаж знаний и умений.

В дошкольном возрасте ребенок обогащает свой словарный запас, вырабатывает навыки социализации, а также развивает логические и аналитические способности. Развитие детей в дошкольном возрасте охватывает период с 3 до 6 лет, каждый последующий год вы должны учитывать особенности психологии ребенка, а также методы знакомства с окружающей обстановкой. Дошкольное развитие ребенка всегда напрямую связано с игровой активностью малыша. Для развития личности необходимы сюжетные игры, в них происходит ненавязчивое обучение ребенка с окружающими людьми в разных жизненных ситуациях. Также задачи дошкольного развития малышей состоят в том, что малышам нужно помочь осознать свою роль во всем мире, их нужно мотивировать к успеху и научить с легкостью переносить все неудачи.

В развитии детей дошкольного возраста нужно учитывать множество аспектов, из которых особо выделяются пять основных, именно их нужно плавно и гармонично развивать на всем пути подготовки ребенка к занятиям в школе, да и всей последующей жизни. Пять основных элементов развития детей дошкольного возраста

Психическое развитие детей дошкольного возраста.

Это развитие нервной системы ребенка и его рефлекторной деятельности, а также определенные наследственные особенности. На данный тип развития влияет в первую очередь наследственность и близкое окружение малыша.

Эмоциональное развитие.

На данный вид развития оказывает влияние абсолютно все, что окружает малыша, начиная с музыки и заканчивая наблюдением за людьми, которые находятся в близком окружении ребенка. Также на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста огромное влияние оказывают игры и их истории, место ребенка в этих играх и эмоциональная сторона игры.

Познавательное развитие.

Познавательное развитие -это процесс обработки информации, вследствие чего разрозненные факты складываются в единый багаж знаний. Дошкольное образование детей очень важно и требует учесть все этапы данного процесса, а именно: какую информацию получит ребенок и как он ее сможет обработать и применить на практике.

Психологическое развитие детей дошкольного возраста

Данный тип развития включает все аспекты, которые связаны с возрастными особенностями восприятия. В возрасте трех лет у ребенка начинается процесс самопознания, развивается мышление и пробуждается активность. В любом центре педагоги помогут малышу справиться с психологическими проблемами в развитии, что поспособствует быстрой социализации ребенка.

Речевое развитие.

Речевое развитие индивидуально для каждого ребенка в отдельности. Родители, а также педагоги обязаны помочь становлению речи малыша, расширению его словарного запаса и выработке четкой дикции. Развитие детей в дошкольном возрасте поможет ребенку овладеть устной и письменной речью, малыш научится чувствовать родной язык и сможет с легкостью использовать сложные приемы речи, а также разовьет необходимые навыки коммуникации.

В дошкольном возрасте происходит интенсивное накопление физических и духовных сил. Малыш быстро растет, динамично развивается весь его организм, усложняются процессы высшей нервной деятельности. Ребенок становится более чувствительным к сигналам окружающего мира, проявляет способность их анализировать и синтезировать. Знания и впечатления от пережитых событий активно аккумулируются в его памяти. А по мере взросления объекты внешнего мира все больше привлекают кроху, заставляют его задавать вопросы и искать объяснения, будоражат воображение и фантазию.

Движущие силы развития психики дошкольника

Как правило, на развитие дошкольника влияют противоречия, возникающие с появлением целого ряда новых потребностей, основные из которых:

- общение;
- внешние впечатления;
- двигательная активность.

Благодаря общению с другими людьми и увеличению двигательной активности малыш дошкольного возраста открывает для себя новые возможности овладения теми или иными знаниями и умениями. Таким образом социальный опыт приходит к нему не пассивным путем, а в форме инициативного восприятия. Новые впечатления способствуют развитию познавательных способностей. Постигание реального мира не только вызывает позитивные эмоции у малыша, но и развивает любопытство. У старших дошкольников необходимость постигать развито настолько, что начинает проявляться интерес к приобретению новых знаний в процессе обучения. Еще совсем немного – и эта потребность будет удовлетворяться в школе.

Основные социальные потребности дошкольников отличаются тем, что каждая из них в конце концов обретает самостоятельность. В этот период стоит обратить особое внимание на психологические проблемы детей дошкольного возраста, которые способны затормозить развитие:

1. Эмоционально-личностные проблемы (плохое настроение, тревожность, страхи);
2. Недостаточное интеллектуальное развитие (нарушение внимания, сложности в понимании предлагаемого учебного материала);
3. Поведенческие проблемы (откровенная дерзость, вранье, враждебность);
4. Неврологические проблемы (расстройство сна, быстрая утомляемость);
5. Проблемы общения (обособленность, чрезмерная обидчивость, необоснованное притязание на лидерство).

Все перечисленные проблемы нуждаются в тщательном анализе и поиске способов их устранения.

Общая характеристика психологии дошкольников

Дошкольный возраст – это тернистый путь, который начинается с отделения себя от взрослых и заканчивается открытием собственной внутренней жизни, напрямую связанной с внешней деятельностью. Психологические особенности детей дошкольного возраста 3-4 лет включают в себя и переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Малыш все еще сравнивает и анализирует при помощи действий с предметами, однако уже начинает решать кое-какие задачи, опираясь на зрительное восприятие сложившегося положения.

Психология дошкольника 5-6 лет имеет целый ряд особенностей. У малыша в этом возрасте гармонизируются отношения со взрослыми, и он очень нуждается в родительской любви и нежности. Этот возраст – время формирования способности привязываться и любить другого человека. Дошкольный возраст – особо ответственный период в воспитании, так, как является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности. В дошкольном возрасте мир ребенка уже, как правило, неразрывно связан с другими детьми. И чем старше становится ребенок, тем большее значение для него приобретают контакты со сверстниками.

Дошкольный период детства сензитивен для формирования у ребенка основ коллективистских качеств, а также гуманного отношения к другим людям. Если основы этих качеств не будут сформированы в дошкольном возрасте, то вся личность ребенка может стать ущербной, и впоследствии восполнить этот пробел будет чрезвычайно трудно.

Ж. Пиаже приписывает маленькому ребенку эгоцентризм, вследствие чего он еще не может строить совместную деятельность со сверстниками и поэтому Пиаже считает, что общество детей возникает только в подростковом возрасте. В отличие от него А.П. Усова, а вслед за ней и многие отечественные психологи, и педагоги считают, что первое детское общество образуется в дошкольном возрасте.

2. Игра – основной вид деятельности детей дошкольного возраста.

Игра как форма организации жизнедеятельности детей. Одним из положений педагогической теории игры является признание игры как формы организации жизни и деятельности детей дошкольного возраста. Первая попытка организовать жизнь детей в форме игры принадлежала Фребелю. Он разработал систему игр, преимущественно дидактических и подвижных, на основе которых осуществлялась воспитательная работа в детском саду. Все время пребывания ребенка в детском саду было расписано в разных видах игр. Завершив одну игру педагог вовлекает ребенка в новую.

Игра – отражение жизни. Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и для формирования положительного отношения к труду, и для исправления некоторых отклонений в поведении отдельных детей, и еще для многого другого. Игра для детей дошкольного возраста – источник глобальных переживаний динамичности собственного Я, проба силы самовоздействия. Ребенок осваивает собственное психологическое пространство и возможность жизни в нем, что дает импульс к развитию всей личности в целом.

Ведущим видом деятельности является игра. Игре отводится большее время пребывания ребенка в дошкольном учреждении. Игровые ситуации, формы проведения областей, различные виды игр в самостоятельной деятельности и на прогулке. Кроме того, федеральные государственные требования предполагают реализацию образовательной области «Социализация», прежде всего, через игру и развитие игровой деятельности детей.

Классификация игр остается прежней: сюжетно-ролевые, подвижные, театрализованные, дидактические игры.

Задачи игровой деятельности:

- развивать у детей самостоятельность в организации всех видов игр
- развивать инициативу, организаторские способности,

- воспитывать умение действовать в команде

Дети 6-7 лет, как правило, умеют организовывать игру, распределять роли, придумывать правила, выполнять последовательность, подводить итог (соревновательные и спортивные игры). Задача педагога ненавязчиво контролировать игру, вводить новые элементы, знакомить с новыми играми, разнообразить использование игр в течение дня.

Одни игры создаются самими детьми под руководством воспитателя – это творческие игры; другие созданы заранее, имеют готовое содержание и определенные правила – это игры с правилами.

Творческая ролевая игра становится, по определению Л. С. Выготского «ведущей деятельностью дошкольника», в которой формируются многие его психологические особенности. Ролевая игра – деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними при разыгрывании роли. Творчество и характер ребенка принимают характер перевоплощения. Успешность его непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, фантазии, интересов. Игра с сюжетом впервые возникает на границе раннего и дошкольного детства. Позже появляется образно-ролевая игра, в которой ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Режиссерская и образно-ролевая игра становится источником сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. Позже из нее выделяются игры с правилами. Каждой игре присущи свои игровые условия- участвующие в ней дети, игрушки, другие предметы. Подбор и сочетание их существенно меняет игру в младшем дошкольном возрасте, игра в это время в основном состоит из однообразно повторяющихся действий.

Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком, составляют содержание игры. Младшие дошкольники имитируют предметную деятельность в игре «Парикмахерская» прикалывают заколки, завязывают бантики. Они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате- для чего они это сделали, действия различных детей не согласуются друг с другом, не исключены дублирование и внезапная смена ролей во время игры. Для средних дошкольников важны отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому пяти летний ребенок никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий – сначала обед, потом мытьё посуды, а не наоборот.

Прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по- настоящему общаться со сверстниками и, по выражению Д. Б. Эльконина, младшие дошкольники «играют рядом, а не вместе». Постепенно общение между детьми становится более продуктивным и интенсивным. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением- подчинение правилам- складывается именно в игре, затем проявляется в других видах деятельности.

Произвольность предполагает наличие образца поведения, которому следует ребенок, и контроля. В игре образцом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль- со стороны товарищей по игре. К семи годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила, регулирующие его поведение.

Игра становится для детей формой организации жизни, если она своим содержанием направляет детей на действие увлекательное, доброе и полезное, сплочивает и объединяет,

доставляет радость. В игре наглядно обнаруживается единство всех сторон ребенка, а также единство психического и физического развития. Она активизирует ум и волю ребенка, глубоко затрагивает его чувства, повышает жизнедеятельность организма. Игра необходима для того, чтобы ребенок рос здоровым, жизнерадостным и крепким.

3. Теоретические основы игровой деятельности.

Игра – одно из замечательных явлений жизни, деятельность как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли.

С раннего детства взрослые знакомят ребенка с окружающей действительностью, в процессе общения передают ему определенный опыт и знания относительно действий с предметами и взаимоотношений с людьми. Закрепление элементарного опыта, отражение первых представлений происходит в игре, что чрезвычайно важно для полноценного развития детей дошкольного возраста.

В трудах Л.С. Выготского (1896–1934) игра уже признана ведущей деятельностью, т. е. определяющей развитие ребенка. Ребенок раннего возраста может что-то познать, только реально пошупав, попробовав, испытав. Действия «в уме» для него еще недоступны, а младший школьник уже способен к ним. Первоначально развернутые игровые действия заменяются жестом, потом словом, потом начинают осуществляться полностью в уме (игра-фантазирование). Кроме того, только в игре значение предмета отрывается от самой вещи. Вся остальная деятельность ребенка реальна. А в игре можно действовать только значением, а не самим предметом. Идеальное и материальное разделяются. Возникает идеальное действие, зарождаются основы теоретического мышления, закладывается по словам А.В. Запорожца цокольный этаж общего здания человеческого мышления. В этом заключено главное значение игры для умственного развития детей.

Один из крупнейших ученых-исследователей игры нашего времени, С.Л. Новоселова, дала одновременно и очень образное, и очень точное определение: игра – «это форма практического размышления ребенка об окружающей его действительности», которая является «генетическим прообразом теоретической мысли взрослого». В игре практически, т. е. в действии, становится доступен целый мир.

По словам известного психолога Л.И. Божовича, игра является тем механизмом, который переводит требования взрослого в потребности самого ребенка. Но игра – это не только практическое освоение «будущих», взрослых отношений в результате хорошего проигрывания своей роли. В процессе игровой деятельности происходит построение реального взаимодействия со сверстником: умение договариваться, выслушивать другого, иногда пойти на компромисс, иногда настоять на своем, чтобы игра могла продолжаться, и главное, чтобы она была интересной и увлекательной для всех!

Выготский Л.С., которого называли Моцартом в психологии говорил, что если ребенок раннего возраста неспособен к обучению по программе взрослого, то ребенок-школьник полностью способен к нему.

Игровая форма делает многие задания для ребенка интересными, понятными, что часто используется дидактикой, но, как ни странно, – не это является главным.

Во-первых, в самостоятельной детской игре, которая возникает по инициативе самого ребенка, формируются те психические качества, без которых обучение будет просто невозможно.

Во-вторых, в игре дети получают возможность использовать на практике полученные знания, а значит, по-настоящему усваивать и понимать их. Важно, чтобы ребенок владел игровой культурой во всем ее многообразии: в раннем и младшем дошкольном возрасте – это сюжетно-отобразительные игры: ребенок повторяет то, что видит вокруг, затем появляются самостоятельные сюжетные игры: ребенок обращается к сюжетам, которые интересны ему, придумывает их сам, к старшему дошкольному возрасту сюда добавляются игры с правилами.

Не следует недооценивать и такие виды игр, как досуговые, подвижные, игры-экспериментирования, разнообразные народные игры

Хорошая детская игра – это эмоционально насыщенное действо, а которое ребенок погружен полностью. Чем шире круг отображаемых в игре событий и явлений, тем лучше.

Игра-мощнейшая сфера «самости» человека: самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореабилитации, самоосуществления. Благодаря играм ребенок учится доверять самому себе и всем людям, распознавать, что следует принять, а что следует отвергнуть в окружающем мире. Игру не зря называют королевой детства. Знаменитый ученый Э.Берн говорил, что весь процесс воспитания ребенка он рассматривает как обучение тому, в какие игры следует играть и как в них играть.

Игра-явление сложное и многогранное. Можно выделить следующие ее функции:

- Обучающая функция – развитие обще учебных умений и навыков, таких, как память, внимание, восприятие.

- Развлекательная функция – создание благоприятной атмосферы на занятиях, превращение урока, других форм общения взрослого с ребенком из скучного мероприятия в увлекательное приключение.

- Коммуникативная функция – объединение детей и взрослых, установление эмоциональных контактов, формирование навыков общения.

- Релаксационная функция – снятие эмоционального - физического напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему ребенка при интенсивном учении, труде.

- Психотехническая функция -формирование навыков подготовки своего психофизического состояния для более эффективной деятельности, перестройка психики для интенсивного усвоения.

- Функция самовыражения – стремление ребенка реализовать в игре творческие способности, полное раскрыть свой потенциал.

- Компенсаторная функция – создание условий для удовлетворения личностных устремлений, которые невыполнимы в реальной жизни.

Существуют разные виды игр, характерных для детского возраста. Это подвижные игры, игры с правилами, дидактические, игры – драматизации, конструктивные игры.

Особое значение для развития детей в возрасте от двух до семи лет имеют творческие или ролевые игры. Они характеризуются следующими особенностями:

- 1.Игра представляет собой форму активного отражения ребенком окружающей его жизни людей.

- 2.Отличительной особенностью игры является и сам способ, которым ребенок пользуется в этой деятельности. Игра осуществляется комплексными действиями, а не отдельными движениями: как, например, в труде, письме, рисовании.

- 3.Игра, как и всякая другая человеческая деятельность, имеет общественный характер, поэтому она меняется с изменением исторических условий жизни людей.

- 4.Игра является формой творческого отражения ребенком действительности. Играя, дети вносят в свои игры много собственных выдумок, фантазии, комбинирования.

- 5.Игра есть оперирование знаниями, средство их уточнения и обогащения, путь упражнения, и развития познавательных и нравственный способностей и сил ребенка.

- 5.В развернутой форме игра представляет собой коллективную деятельность. Все участники игры находятся в отношениях сотрудничества.

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. Различные исследователи и мыслители зарубежья нагромождают одну теорию игры на другую – К. Гросс, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд, Ж. Пиаже и другие. Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного явления игры, и ни одна, по-видимому, не охватывает подлинной ее сущности.

Особой известностью пользуется теория К. Гросса. Он усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к серьезной дальнейшей деятельности; в игре человек,

упражняясь, совершенствует свои способности. Основное достоинство этой теории, завоевавшей особую популярность, заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет смысл ее в той роли, которую она выполняет в развитии. Основной недостаток – эта теория указывает лишь «смысл» игры, а не ее источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть. Гросс пытался указать источники игры. Он, объясняя игры человека так же, как игры животных, ошибочно сводит их целиком к биологическому фактору, к инстинкту. Раскрывая значение игры для развития, теория Гросса по существу антиисторична. В теории игры, сформулированной Г. Спенсером, который, в свою очередь, развил мысль Ф. Шиллера, источник игры усматривается в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни и в труде, находят себе выход в игре. Но наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направления, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность, к тому же играет и утомленный человек, переходя к игре как к отдыху.

Трактовка игры как расходования или реализации накопившихся сил, по мнению С.Л. Рубинштейна, является формалистской, поскольку берет динамический аспект игры в отрыве от ее содержания. Именно поэтому подобная теория не в состоянии объяснить игру. К. Бюллер выдвинул теорию функционального как основного мотива игры. Теория игры как деятельности, порождаемой удовольствием, является частным выражением гедонистической теории деятельности, т.е. теории, которая считает, что деятельность человека генерируется принципом удовольствия или наслаждения.

Л.С. Выготский и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что человек, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносимым значениям, которые он при этом придает окружающим предметам. Это прекрасно, но серьезный дефект теории состоит в том, что она рассматривает игру как действия изнутри созревших функций, как отправление организма, а не как деятельность, рождающуюся во взаимоотношениях с окружающим миром. Игра превращается, таким образом, в формальную активность, не связанную с тем реальным содержанием, которым она как-то внешне наполняется. Такое объяснение «сущности» игры не может объяснить реальной игры в ее конкретных проявлениях.

Контрольные вопросы:

1. Чем отличается детский возраст от других возрастов?
2. Что дает ребенку природа?
3. Что такое развитие и рост ребенка, в чем состоит отличие данных процессов?
4. Что является главным условием для человеческого развития?
5. Раскройте теоретические основы планирования игровой деятельности.
6. Какой вид деятельности дошкольника называют игрой?
7. Что отличает игру от других видов?
8. Докажите социальную природу игры.

9-Тема: Адаптация.

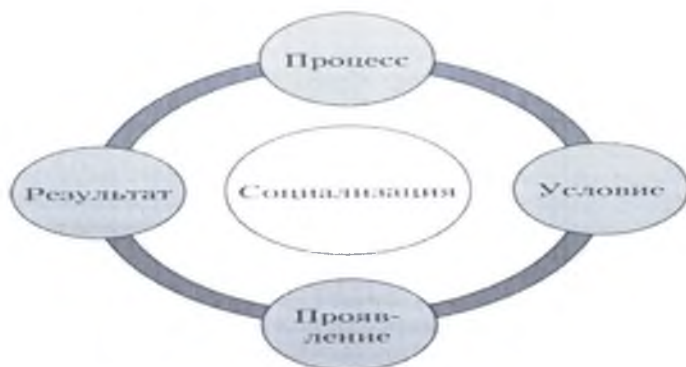
Ключевые слова: социум, социальная реакция, рефлексивный способ, созидательный потенциал, дифференцированное представление о себе, социальный статус, способности, психологическая ситуация, мотив.

1. Ребёнок и социум. Социализация дошкольника.

Социализация в современной науке понимается как сложный многогранный процесс вхождения человека в социум, связанный с усвоением системы социальных норм и ценностей и приобщением к системе социальных связей. Термин «социализация» впервые появился в работе американского социолога Ф. Г. Гиддинга «Теория социализации», опубликованной в 1887, в которой социализация определялась как подготовка человека к жизни в обществе.

Социализация — процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний,

навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. В процессе ее он усваивает накопленный человечеством опыт в различных сферах деятельности, который позволяет исполнять жизненно важные социальные роли.



Социализация как процесс — это социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей. В отечественной науке условия — факторы социализации разработаны А. В. Мудриком.

Социализация как проявление рассматривается как определенная социальная реакция человека с учетом его возраста и развития в системе конкретных общественных отношений. По ней судят об уровне социального развития ребенка. Социализация как результат характеризует социальный статус ребенка по отношению к его сверстникам.



Франклин Генри Гиддингс (1855—1931) — американский социолог, профессор социологии Колумбийского университета. Гиддингс полагал, что развитие общества связано с взаимодействием двух разнонаправленных процессов: объективно-природных и субъективно-

психологических. Субъективно-психологические процессы он трактовал как коллективное сознание, накапливающее опыт поколений и влияющее на сознание отдельных индивидов.

Способы социализации по А. В. Мудрику

- Традиционный способ реализуется через семью и ближайшее социальное окружение. Усвоение норм и правил при этом способе происходит на основе идентификации с близкими взрослыми и бессознательного подражания «значимым другим»
- Стилизованный способ реализуется через референтную группу. В дошкольном возрасте влияние сверстников на процесс социализации опосредуется содержанием детской субкультуры.
- Межличностный способ реализуется через значимых лиц: родителей, воспитателей и учителей, сверстников. В основе этого способа — идентификация и эмпатия.
- Рефлексивный способ основан на осознании и переживании человеком субъективной реальности, своего места в ней и себя самого как такового, т.е. на рефлексии, внутренний диалог и самоанализ.

Условием социализации становится развитие созидательного потенциала личности, а ее практическими критериями — активность личности, эмоциональное благополучие и социальная компетентность как готовность реализовывать поведение в соответствии с присвоенными социальными нормами. Таким образом, успешность социализации определяется степенью усвоения и принятия ценностей, норм, правил существования данного общества и степенью активности, самореализации и успешности в деятельности и общении. В качестве показателей и условий успешной социализации можно рассматривать:

- - наличие разных групп идентичности, среди которых возможен свободный выбор;
- — взаимное принятие индивида и группы;
- - высокий социометрический статус хотя бы в одной из групп идентичности;
- — дифференцированное представление о себе;
- — четко выстроенная временная перспектива.

При этом закономерно встает вопрос об успешности социализации в разных социальных институтах. Влияние социальных институтов на личностное и социальное развитие ребенка наиболее ярко проявляется в дошкольном возрасте. Их влияние изучается с опорой на следующие теоретические концепции. Вхождение ребенка в мир взрослых общественных отношений — это сложный и многоступенчатый процесс, успешность которого зависит не только от возможностей самой личности, но и от помощи других людей и учреждений (агентов социализации). Благодаря агентам социализации ребенок усваивает социальные роли и культурные нормы, овладевает моделями поведения и учится гибко применять их в зависимости от текущих жизненных обстоятельств.

Социализация современного ребенка происходит в условиях неопределенности и вариативности традиционных социальных институтов, где категоризация социального пространства происходит в условиях недостаточной информации и еще не сложившегося субъективного опыта. Это ведет к тому, что, с одной стороны, развивающаяся личность приобретает опыт «быстрых решений» и гибкого взаимодействия с реальностью. Однако, с другой стороны, отсутствие процесса выработки и присвоения социальных категорий осложняет, если не редуцирует процесс социального и нравственного развития личности.

Особенности социализации ребенка в зависимости от региональных условий, традиций и обычаев обосновываются в последние десятилетия в работах Г. Н. Волкова, Н. Д. Никандрова, Е. Н. Шиянова, Р. М. Гранкиной и др. Определяющая роль семьи в успешной социализации дошкольников раскрывается в совокупности всех социальных процессов, с помощью которых ребенок усваивает и воспроизводит систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать и ощущать себя в дальнейшем полноправным членом общества. Социализация в семье зависит от отношений, которые складываются внутри семьи, от авторитета и власти родителей, от состава семьи. В семье ребенок усваивает нормы человеческих отношений. Семья формирует личность ребенка с помощью осуществления социальной функции.

Функции семьи как института социализации: проводник макросоциальных влияний, в частности влияний культуры; религиозные традиции, этнические стереотипы и моральные ценности дети усваивают в основном через семью:

- — среда микросоциального взаимодействия;
- — в семье ребенок овладевает различными ролями;
- --- в семье ребенок воспринимает первые нормы и ценности;
- — в семье формируется самосознание (образ Я).

Влияние семьи на социализацию детей определяется спецификой детско-родительских отношений, когда родители не только обеспечивают ребенку принятие, эмоциональный комфорт и безопасность, но и становятся источником выбора ценностей и моделей поведения в тех областях, в которых культурные нормы стабильны (религиозные убеждения, этнические и полоролевые стереотипы). Семья оказывает решающее влияние на развитие ребенка, задавая вектор его социального, нравственного и личностного развития. Наличие эмоциональных фигур идентификации — родителей — создает условия для усвоения ребенком социального опыта: интернализации ценностей и ролевых моделей поведения, формирования Я-концепции.

Главной задачей образовательного учреждения является оказание педагогической помощи и поддержке семьям своих воспитанников, а также коррекция проблем детского поведения и развития. При этом эффективность социализирующих воздействий семьи и дошкольного учреждения во многом зависит от согласованности требований к ребенку и общих представлений об ориентирах познавательного, личностного, нравственного и социального развития детей. Доверие, сотрудничество и взаимодействие родителей и работников дошкольной организации обеспечивают совместный вклад важнейших институтов социализации в процесс развития ребенка. Посещая дошкольную организацию он учится налаживать контакты со взрослыми и сверстниками, усваивает нормы и правила поведения, формирует способы взаимодействия. В игре и общении с другими детьми ребенок развивает коммуникативные навыки, учится смотреть на себя со стороны, различать свои психологические качества, сравнивать себя с ровесниками, подчиняться и выполнять правила, считаться с чужим мнением. Общаться с ровесниками труднее, чем с близким взрослым. Последний угадывает чувства и желания своего ребенка, а сверстники плохо понимают и формулируют даже собственные чувства и желания. Поэтому маленькие дети часто ссорятся между собой.



В процессе социализации дети не только приспосабливаются к обществу, но и принимают нормы и правила поведения, а также учатся влиять на социальный мир и индивидуализироваться в нем.

Формирование индивидуального стиля социализации в дошкольном возрасте.

В основе вариативности процесса вхождения детей в мир взрослых лежит определенное отношение к нормам и ценностям, задаваемым ими: содержательное отношение, формальное

принятие, манипулирование, отвержение. При этом формирование определенного типа отношения ребенка к нормам, требованиям и ценностям определяется не только его индивидуальными особенностями, но и влиянием значимых взрослых — это родители, воспитатели, педагоги. По своим индивидуальным и возрастным особенностям дети дошкольного возраста сензитивны к принятию норм и требований, предъявляемых взрослыми, и к формированию благоприятных вариантов социализации, позволяющих раскрыть их индивидуальные особенности в четко очерченных границах социальной нормативности.

Однако реальное воздействие данных возрастных особенностей на процесс социализации опосредовано рядом факторов, снижающих уровень прогнозируемой успешности. При этом дети с адекватной самооценкой практически всегда принимают нормы и правила, транслируемые взрослыми, и хорошо входят почти во все группы сверстников. Дети с неадекватно высокой самооценкой в большей степени склонны к принятию нормативов определенного института социализации, однако при конфликтах они же демонстрируют активные формы асоциального поведения. В то же время дети с невысокой самооценкой, чувствуя себя неуспешными, в меньшей степени социализированы и проявляют пассивное отторжение как норм, так и конкретного института социализации в целом. Возможности самостоятельного формирования индивидуальных вариантов социализации в первые годы жизни весьма невысоки и существенно снижаются у детей вследствие невысокого уровня рефлексии и жесткого типа трансляции норм в большинстве институтов социализации: семья, дошкольное учреждение, школа. Сложности в процессе вхождения детей в мир взрослых с их многочисленными и разноразновесными нормами, ценностями и правилами связаны еще и с тем, что детям не удается найти адекватную для них форму общения при все расширяющихся контактах с внешним миром, а жестко транслируемая нормативность взрослых нарушает их позитивное самоотношение, снижает самооценку и стремление к самореализации.

Определенное сочетание психодинамических качеств в структуре индивидуальности ребенка может как помочь, так и затруднить процесс его социализации. Особые сложности испытывают дети с яркой, необычной индивидуальностью, высоким уровнем развития способностей, который часто носит опережающий характер. Процесс социализации детей с высоким творческим и интеллектуальным потенциалом сопровождается трудностями в присвоении многих правил и ценностей мира взрослых как в силу их объективной сложности, так и из-за невозможности соответствовать им в должной мере. Кроме того, многие правила транслируются взрослыми как знания, а не отношения, а для одаренного ребенка непосредственный интерес к выполняемому действию является важнейшим регулирующим звеном. Тем не менее способность эффективно действовать в ситуации неопределенности и при отсутствии заданных образцов поведения повышает социализационный потенциал одаренных детей в условиях социальной нестабильности.

Важную роль в процессе социализации играют и социальные переживания, являющиеся своеобразным механизмом интериоризации норм и правил. Уровень развития социальных переживаний зависит от эмотивности и жесткости трансляции задаваемых взрослым эталонов. Эмотивность оказывает наиболее значимое, хотя и неоднозначное влияние на процесс социализации, усиливая в случае успешности принятие нормативности, но в случае неуспешное™ вызывая ее негативное отвержение. Таким образом, для детей эмоциональных и общительных в большей мере характерны диаметрально противоположные показатели — они либо хорошо, либо плохо социализированы в зависимости от того, смогли ли они или нет навязать свою доминирующую позицию сверстникам. Специфика социализации в дошкольном возрасте определяется относительной зависимостью ребенка от взрослого, отсутствием разнообразного социального опыта, что создает трудности на пути успешного вхождения в мир человеческих отношений. Поведение значимых взрослых выступает как образец для подражания, поэтому соблюдение норм и правил ребенком непосредственно зависит от того, насколько последовательно сами взрослые придерживаются их. Для успешного усвоения норм и правил

большое значение имеет и постоянное поощрение проявлений одобряемых форм поведения у детей.

2. Биологические и социальные факторы.

На формирование человеческой личности оказывают влияние внешние и внутренние, биологические и социальные факторы. Фактор (от лат. *factor* – делающий, производящий) – движущая сила, причина какого-либо процесса, явления. К внутренним факторам относятся собственная активность личности, порождаемая противоречиями, интересами и другими мотивами, реализуемая в самовоспитании, а также в деятельности и общении. К внешним факторам относятся макро-, мезо- и микросреда природная и социальная, воспитание в широком и узком, социальном и педагогическом смысле. Среда и воспитание – это социальные факторы, тогда как наследственность – биологический фактор.

К. Д. Ушинский утверждал, что личностью человек становится не только под влиянием наследственности, среды и воспитания, но и в результате собственной деятельности, обеспечивающей формирование и совершенствование личностных качеств. Человек – не только продукт наследственности и обстоятельств, в которых проходит его жизнь, но и активный участник изменения, улучшения внешних факторов. Изменяя их, человек изменяет и самого себя. Наукой доказано, что свойства организма зашифрованы в своеобразном генном коде, хранящем и передающем всю информацию о свойствах организма. Генетика расшифровала наследственную программу развития человека. Установлено, что именно наследственностью обусловлено то общее, что делает человека человеком, и то отличное, что делает людей столь непохожими друг на друга.

Необходимо отличать врожденные особенности человека, связанные с изменением генотипа, от приобретенных, которые явились следствием неблагоприятных жизненных условий. Например, осложнений после болезни, физических травм или недосмотра при развитии ребенка, нарушения режима питания, труда, закаливания организма и т.д. Отклонение или изменение психики может наступать в результате субъективных факторов: испуга, сильных нервных потрясений, пьянства и аморальных поступков родителей, других отрицательных явлений. Приобретенные изменения не наследуются. Если не изменен генотип, то не наследуются также некоторые врожденные индивидуальные особенности человека, связанные с его внутриутробным развитием. К ним относятся многие аномалии, вызываемые такими причинами, как интоксикация, облучение, влияние алкоголя, родовые травмы и пр.

Установлено, что наследуются только задатки. Задатки – это анатомо-физиологические особенности организма, являющиеся предпосылками развития способностей. Задатки обеспечивают предрасположенность к той или иной деятельности.

Различают задатки двух видов:

- а) общечеловеческие (строение мозга, центральной нервной системы, рецепторов);
- б) индивидуальные (типологические свойства нервной системы, от которых зависит скорость образования временных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, умственная работоспособность; особенности строения анализаторов, отдельных областей коры головного мозга, органов).

Способности – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Они проявляются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Высокий уровень развития способностей – талант, гениальность. Понимание процесса передачи интеллектуальных задатков является очень важным, так как предопределяет практические пути воспитания и обучения людей. Современная педагогика акцентирует внимание не на выявлении различий и приспособлении к ним воспитания, а на создании условий для развития имеющихся у каждого человека задатков. Важным является вопрос о наследовании специальных задатков и моральных

качеств. Специальными называются задатки к определенному виду деятельности. К специальным относятся музыкальные, художественные, математические, лингвистические, спортивные и другие наклонности. Установлено, что люди, обладающие специальными задатками, достигают более высоких результатов, продвигаются более быстрыми темпами в соответствующей области деятельности. Это может проявляться уже в раннем возрасте, если созданы необходимые условия. Кроме наследственности определяющим фактором развития личности является среда. Среда – это реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека. На формирование личности влияет географическая, национальная, школьная, семейная, социальная среда. К последней относятся такие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и пр.

Дискуссионным остается вопрос о том, среда или наследственность оказывает большее влияние на развитие человека. Французский философ К. А. Гельвеций считал, что все люди от рождения обладают одинаковым потенциалом для умственного и нравственного развития, а различия в психических особенностях объясняются исключительно влиянием среды и воспитательными воздействиями. Реальная действительность понимается в этом случае метафизически, она фатально предопределяет судьбу человека. Индивидуум рассматривается как пассивный объект влияния обстоятельств. Таким образом, всеми учеными признается влияние среды на формирование человека. Не совпадают лишь их оценка степени такого влияния на формирование личности. Это связано с тем, что абстрактной среды не существует.

Важным фактором, влияющим на развитие человека, является общение. Личность формируется только в общении, взаимодействии с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может. Кроме перечисленных выше важным фактором, оказывающим влияние на формирование личности, является воспитание. В широком социальном смысле его нередко отождествляют с социализацией, хотя логику их отношений можно было бы охарактеризовать как отношение целого к частному. Социализация представляет собой процесс социального развития человека в результате стихийных и организованных воздействий всей совокупности факторов общественного бытия. Большинство исследователей воспитание рассматривается как один из факторов развития человека, представляющий собой систему целенаправленных формирующих влияний, взаимодействий и взаимоотношений, осуществляемых в различных сферах социального бытия.

Воспитание позволяет преодолеть или ослабить последствия отрицательных влияний на социализацию, придать ей гуманистическую ориентацию, привлечь научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики. Социальная среда может воздействовать непреднамеренно, стихийно, воспитатель же целенаправленно руководит развитием в условиях специально организованной воспитательной системы. Развитие личности возможно только в деятельности. В процессе жизни человек постоянно участвует в самых разнообразных видах деятельности: игровой, учебной, познавательной, трудовой, общественной, политической, художественной, творческой, спортивной и др. Следует иметь в виду, что развитие личности при одинаковых внешних условиях во многом зависит от собственных усилий человека, от той энергии и работоспособности, которые он проявляет в различных видах деятельности. На развитие личностных качеств большое влияние оказывает коллективная деятельность. Ученые признают, что, с одной стороны, при определенных условиях коллектив нивелирует личность, а, с другой стороны, развитие и проявление индивидуальности возможно только в коллективе. Такая деятельность способствует проявлению творческого потенциала личности, незаменима роль коллектива в формировании идейно-нравственной ориентации личности, ее гражданской позиции, в эмоциональном развитии.

Таким образом, процесс и результаты человеческого развития детерминируются как биологическими, так и социальными факторами, которые действуют не изолированно, а в

комплексе. При разных обстоятельствах различные факторы могут оказывать большее или меньшее влияние на формирование личности. Как считает большинство авторов, в системе факторов если не решающая, то ведущая роль принадлежит воспитанию.

3. Роль адаптационных навыков в формировании социально-педагогической деятельности.

Приспособление индивида к условиям социальной среды начинается с момента рождения ребенка и продолжается весь жизненный путь. Взросление ребенка, формирование его черт характера и поведенческих установок, знакомство с окружающим миром и обществом проходит очень интенсивно в период дошкольного возраста. Важнейшими социальными институтами в жизни дошкольника, помимо его семьи теперь занимают дошкольные учреждения, в частности детский сад. Ребенок оказывается в новом социальном окружении, получает новый для него социальный статус «воспитанника», знакомится с большим количеством сверстников и воспитателей. Перед ребенком ставится новая сложная задача – адаптация в детском коллективе, усвоение и соблюдение норм и правил детского сада, нахождение новых друзей.

Успешность процесса адаптации и предупреждение причин возникновения социальной дезадаптации, в данном случае будет зависеть от ряда условий. В первую очередь, это создание благоприятных бытовых условий, в которых находится ребенок, соблюдение режима дня, а именно питания, бодрствования, сна, а также наличие спокойных взаимоотношений членов семьи и сверстников.

В дошкольных организациях, как и в любой другой структуре образования, существует своя программа. Все программы дошкольного образования делятся на два типа. Первый тип это комплексная программа, которая отражает полную специфику работы с ребенком, ее еще называют образовательной. Второй тип это парциальные- специализированные программы с более узкой и ярко выраженной направленностью. Они предполагают основной упор на какое-либо одно направление в развитии и воспитании ребёнка. В настоящий момент существует ряд парциальных программ развития и воспитания, предназначенных для учреждений дошкольного образования, где одной из целей выступает успешная адаптация ребенка. Такие программы разрабатывают и апробируют педагоги-психологи и социальные педагоги дошкольных учреждений.

В научной и методической литературе важное место уделяется конкретным формам и методам работы специалистов, обеспечивающим создание благоприятного воспитательно-образовательного пространства в дошкольной образовательной организации в целях успешной адаптации детей дошкольного возраста к условиям детской организации. Ключевым моментом здесь выступают режимные моменты дошкольника – это режим дня, питания, процессов бодрствования и сна. Рекомендуется строить режим с учетом возрастных особенностей детей. Помимо режимных моментов, у дошкольника должны быть сформированы внутренние этические инстанции, то есть ребёнок должен усвоить, что такое хорошо, а что такое плохо. Для усвоения понятий «хорошо» и «плохо» дошкольник должен видеть их проявления в том социальном окружении, где он находится, то есть в дошкольной организации, дома, а также должен уметь их различать.

Важно отметить, что успех социальной адаптации детей дошкольного возраста зависит от компетентности воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе. Воспитатель выступает эталоном. Поэтому для повышения уровня нравственности, воспитатель сам должен соответствовать этому эталону. Он открывает дошкольнику мир социальных взаимоотношений, правил поведения в обществе. Если воспитатель будет служить образцом нравственности, правильно оценивать поступки детей, переводить знания о нормах морали в практические умения, то социальное развитие дошкольника будет проходить результативно. Не менее важным условием успешной адаптации ребёнка к новым условиям жизни в детском коллективе является и установление доверительного делового контакта между семьей и дошкольной организацией, в ходе которого

корректируется воспитательная позиция и родителей, и педагогов, что имеет прямое положительное влияние

Если ребенок внимательно слушает говорящего, ему легче воспринимать и запоминать информацию, проще задавать интересные вопросы и поддерживать диалог с собеседником. Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

а) ребенок слушает объяснения воспитателя на занятии

б) ребенок слушает рассказ сверстника об интересном событии.

Когда навык несформирован, ребенок задает вопрос и убеждает, не дослушав ответ. Перебивает говорящего или переключается на другое занятие, пока тот говорит

Шаги, составляющие данный навык:

1. Ребенок смотрит на человека, который говорит

2. Не разговаривает, слушает молча.

3. Пытается понять, что было сказано.

4. Говорит «да» или кивает головой.

5. Может задать вопрос по теме (чтобы лучше понять).

Умение обращаться за помощью.

Содержание навыка: готовность признать: «сам не могу справиться, нужна помощь другого человека», он демонстрирует доверие окружающим, готовность принять не только их согласие помочь, но и отказ или отсрочку в оказании помощи.

Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

а) ребенок испытывает сложности с выполнением задания и просит помощи у воспитателя

б) дома ребенок обращается за помощью к взрослому по поводу возникших проблем.

Во многих ситуациях дети должны обращаться за помощью к взрослым, взрослые часто помогают им решить проблему, предоставляя нужную информацию. Когда навык не сформирован, ребенок либо не обращается за помощью, остается один на один с непосильной задачей и переживает чувство беспомощности (плачет, замыкается, гневается), либо требует помощи и не готов ждать, негативно реагирует на предложение попробовать справиться самому. Ребенок не просит помощи, а начинает привлекать к себе внимание с помощью плохого поведения.

Умение выражать благодарность

Содержание навыка: Замечает хорошее отношение к себе со стороны других людей, знаки внимания и помощь. Благодарит их за это.

Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

а) кто-нибудь из взрослых или сверстников помог ребенку в чем-то, даже если эта помощь незначительна.

Многие не придают значения тому хорошему, что делают для них другие, считая это само собой разумеющимся, или, напротив, испытывая чувство благодарности, стесняются сказать добрые слова. Признание как непосредственная форма выражения благодарности предполагает некоторую меру или даже сдержанность, так как может стать формой манипулирования.

Когда навык не сформирован, ребенок воспринимает помощь как «само-собой разумеющееся» поведение в отношении него. Не замечает усилий других людей, стесняется или не умеет сказать открыто слова благодарности.

Шаги, составляющие данный навык:

1. Ребенок замечает того, кто сделал ему что-то хорошее или помог.

2. Может выбрать подходящее время и место.

3. Дружелюбно говорит «Спасибо».

Умение следовать полученной инструкции

Содержание навыка: умение понять инструкцию и убедиться в том, что то, что хотели ему сказать, он понял правильно; умение высказать вслух свое отношение к услышанному (сказать, говорящему, будет ли он делать это).

Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

а) ребенок выполняет задание воспитателя, внимательно выслушав инструкцию

б) ребенок с энтузиазмом соглашается выполнить какое-то задание взрослого.

Здесь мы приводим шаги только для первой части навыка, т.к. вторая ребенку пока недоступна. Вторая часть будет формироваться несколько позже, но уже сейчас взрослые должны учить ребенка правильно оценивать свои возможности.

Когда навык не сформирован, ребенок берется за непосильные задания, начинает делать, не дослушав инструкцию, или говорит «хорошо», не собираясь ее выполнять.

Шаги, составляющие данный навык:

1. Ребенок слушает инструкцию внимательно.

2. Спрашивает о том, чего не понял.

3. Может повторить инструкцию по просьбе взрослого или тихо повторяет себе самому.

4. Следует инструкции.

Умение доводить работу до конца

Содержание навыка: умение противостоять искушению переключиться на другое занятие, умение выполнять работу до получения результата.

Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

а) ребенок выполняет задание на занятии до получения заданного результата

б) ребенок выполняет просьбу родителя помочь ему в чем-то дома

в) ребенок доводит до завершения рисунок.

Когда навык не сформирован, ребенок бросает недоделанную работу, потому что переключается на другое занятие или просто не замечает, что она не доведена до конца.

Шаги, составляющие данный навык:

1. Ребенок внимательно смотрит на работу и оценивает, закончена ли она.

2. Когда он думает, что работа закончена, показывает ее взрослому.

4. Может подбадривать себя словами: «Еще чуть-чуть! Еще разок!» Я все сделал! Молодец!»

Умение вступать в обсуждение

Содержание навыка: умение поддерживать беседу на определенную тему, говорить и слушать, дополнять услышанное. Для этого нужно не перебивать собеседника, задавать вопросы, которые имеют отношение к теме, чтобы собеседник продолжал рассказывать, не переключать разговор на другую тему или на себя самого.

Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

а) ребенок беседует со взрослыми, младшими детьми или сверстниками

б) в группе детей оказался новенький, который смущается.

Когда навык не сформирован, ребенок либо не участвует в разговоре, либо перебивает и начинает говорить о себе или о том, что его интересует.

Шаги, составляющие данный навык:

1. Ребенок может что-то добавить к разговору об определенном предмете.

2. Понимает, связано ли это с темой обсуждения.

3. Пытается сформулировать то, что хочет сказать.

4. Терпеливо слушает других участников обсуждения.

Умение предлагать помощь взрослому.

Содержание навыка: уметь видеть ситуации, в которых другие люди нуждаются в помощи и не могут справиться самостоятельно с возникшими у них проблемами. Умение выяснить, чем ты можешь помочь и предложить свою помощь взрослым.

Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

а) ребенок предлагает помочь воспитателю расставить стулья для занятия

б) ребенок дома предлагает маме помочь убрать в комнате, потому что видит, что она устала.

Когда навык не сформирован, ребенок не замечает, что окружающим людям нужна помощь, не видит, где он может помочь, не знает, как предложить помощь.

Шаги, составляющие данный навык:

1. Ребенок замечает, что кто-то нуждается в помощи.

2. Ребенок может почувствовать, сможет ли он здесь помочь.

3. Подходит к взрослому, выбрав время, когда его могут услышать.
 4. Спрашивает у взрослого: «Вам/тебе помочь?» или говорит: «Давай я помогу/сделаю!»
- Умение задавать вопросы

Содержание навыка: умение почувствовать, что ему что-то не понятно, способность определить, кто может помочь ответить на интересные вопросы, вежливо обратиться к взрослому с вопросом.

Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

- а) ребенку что-то неясно, и он должен выяснить это у воспитателя или родителей
- б) ребенок собирает или проверяет информацию о чем-то.

Когда навык не сформирован, ребенок боится спрашивать, потому что уже имел негативный опыт (ругали за вопросы и «непонятливость»). Либо вместо вопроса перебивает и говорит о чем-то своем.

Шаги, составляющие данный навык:

1. Ребенок чувствует или понимает, кого можно спросить о чем-то.
2. Ребенок чувствует или понимает, когда уместно спросить.
3. Пытается сформулировать вопрос.

Умение заявлять о своих потребностях

Содержание навыка: внимание к своим потребностям (физиологическим и эмоциональным).

Умение вовремя почувствовать неблагополучие в своем теле, прислушаться к своим чувствам.

Умение сообщать о своих потребностях окружающим в социально приемлемой форме, не мешая другим продолжать заниматься своим делом.

Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

- а) ребенок на прогулке захотел попить воды
 - б) ребенок на занятии захотел в туалет
 - в) ребенку во время общей работы стало грустно и захотелось взять свою любимую игрушку.
- Когда навык не сформирован, ребенок страдает и молчит, либо терпит, а потом демонстрирует неадекватное поведение (плачет, гневается).

Шаги, составляющие данный навык:

1. Ребенок прислушивается к себе и чувствует свои потребности.
2. Он знает/понимает, что это правильно, сказать об этом взрослому (не стесняется и не боится).
3. Обращается к взрослому и сообщает о том, что ему нужно.

Умение сосредотачиваться на своем занятии

Содержание навыка: умение не отвлекаться от своего занятия, для этого должна появиться заинтересованность в том, что он делает. Понять, что отвлекает от дела и попытаться устранить помеху.

Умение исправить недостатки в работе

Содержание навыка: умение ориентироваться на заданный образец работы. Желание исправить недостатки или ошибки в работе, чтобы лучше себя чувствовать.

Ситуации, в которых данный навык может проявиться:

- а) ребенок что-то выполнил не так, как это объяснял воспитатель, не понял его инструкции
- б) ребенок хочет сделать что-то по-своему, внести изменения в инструкцию воспитателя.

Когда навык не сформирован, ребенок бросает работу или теряет к ней интерес, если ему указали на недостаток. Либо упрямо настаивает на своем, придумывая оправдания типа: «Это я нарисовал больного зайчика!»

Шаги, составляющие данный навык:

1. Ребенок слышит, обращает внимание на подсказку взрослого: что еще можно улучшить в его работе.
2. Может согласиться с подсказкой без обиды или не согласиться, и сказать об этом спокойно.
3. Если согласен, вносит улучшения в свою работу.
4. Если не согласен, объясняет взрослому, почему не согласен.

Контрольные вопросы.

1. Каковы критерии социализированностиTM личности, основные подходы к их выделению?
2. В чем специфика изучения социализации в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского?
3. Какова роль эмоций в процессе социализации?
4. Как соотносятся понятия «социализация», «индивидуализация», «социальная адаптация», «личностный рост», «воспитание», «социальное развитие», «становление идентичности»?
5. В чем специфика влияния институтов социализации на развитие ребенка дошкольного возраста?
6. Какова роль семьи в процессе социализации детей и какие функции осуществляют родители как агенты социализации?
7. Какими возможностями обладают дошкольные учреждения для успешной социализации детей?
8. Какова роль сверстников в процессе социализации дошкольников?
9. Как согласуются социализирующие воздействия в разных институтах социализации детей дошкольного возраста?

10-Тема: Психическое развитие ребёнка как проблема социализации: теории социального научения.

Ключевые слова: произвольная регуляция, социальные навыки, интеграция, саморазвитие, функции социализации, психические функции, социальная действительность, деформализация, социальный опыт.

1. Проблемы социализации современных дошкольников.

Развитие способности к принятию собственных решений – на основе уверенности в себе, осознанности нравственного выбора и приобретенного социального опыта, развитых навыков саморегуляции поведения. Базой, фундаментом развития социальных навыков у ребёнка служит развитие у него саморегуляции поведения. Развитие саморегуляции – одна из центральных линий развития детей. Разнообразие видов деятельности, которые осваивает дошкольник, объединяет одно – в них формируется важнейшее личностное новообразование этого возраста – произвольная регуляция поведения и деятельности, способность к самоконтролю.

Социализация-это процесс становления личности. Сущностный смысл социализации раскрывается через процессы адаптации, интеграции, саморазвития и самореализации. Социализация-это непрерывный процесс, длящийся в течение всей жизни. Основным результатом эффективной социализации, по мнению большинства ученых, научение воспитанников быть продуктивными членами общества, приобщение их к правам, социальным ролям и обязанностям, хорошая адаптация к социальной среде, интеграция в жизнь общества. В качестве критериев и показателей социализации предлагается использовать отношение ребенка к обществу, социально-значимой деятельности; степень активности жизненной позиции; направленность личности на предмет социальных отношений; степень сформированности социального опыта.

Социальное воспитание - одно из направлений современного дошкольного образования. Для успешной реализации его целей педагогам необходим высокий уровень профессиональной компетентности. Социальное развитие личности является средством и результатом, одним из аспектов ее социализации, понимаемой в философии как процесс операционального овладения набором программ деятельности и поведения, характерных для той или иной культурной традиции, как процесс интериоризации индивидом выражающих их знаний, ценностей и норм, как процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта. Функции социализации связаны с ее ролью в воспроизводстве субъекта социально-исторического процесса, в обеспечении преемственности в развитии культуры и цивилизации, в поддержании бесконфликтного существования общества как интегрированной системы посредством адаптации индивида к социальной среде.

Изучение методологических и теоретических аспектов проблемы социализации позволяет определить ряд подходов к пониманию педагогического смысла данного явления социологический, рассматривающий социализацию как общий механизм социального наследования; факторно-институциональный, определяющий социализацию как совокупность действия факторов, институтов и агентов социализации; интеракционистский, изучающий социализацию как важнейшую детерминанту межличностного взаимодействия и общения; интериоризационный, представляющий социализацию как процесс становления системы внутренних регуляторов посредством освоения личностью норм, ценностей, установок, выработанных обществом; интраиндивидуальный, определяющий социализацию и как процесс адаптации личности к социальной среде, и как один из путей творческой социализации личности, преобразования себя. Саморегуляция – это процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями и поступками.

Исследователи Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, И.В. Дубровина, А.В. Захарова, А.К. Маркова, Е.О. Смирнова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и другие отмечают, что к концу дошкольного возраста должны быть сформированы такие новообразования, как произвольность и способность к саморегуляции. Несмотря на то что такие сложные системные образования, как рефлексия, саморегуляция, произвольность проходят в это время только начальный этап формирования, их развитие важно именно в этот возрастной период. Поэтому важнейшей задачей воспитания в детском саду является научение ребёнка сознательному управлению своим поведением и формирование у него необходимых личностных качеств.

Для того, чтобы социализация ребенка проходила наиболее успешно необходимо овладение им общественно выработанных способов анализа окружающей действительности и освоение общественных отношений. Именно в дошкольном возрасте у ребенка интенсивно развиваются психические процессы в том числе и воображение как основа творчества, созидания нового. Воображение непосредственно связано со смысловой сферой ребенка и характеризуется тремя стадиями в развитии: опора на наглядность как предметная среда, опора на прошлый опыт и особая внутренняя позиция ребенка, которая формируется к концу дошкольного возраста и получает дальнейшее развитие в младшем школьном возрасте. Воображение служит инструментом познавательной деятельности и выполняет аффективную, защитную функцию: через самоутверждение себя в идеальных ситуациях, проигрывая их, ребенок освобождается от травмирующих моментов. Воображение является тем психологическим механизмом, который лежит в основе процесса становления произвольности в эмоциональной сфере.

К моменту окончания периода дошкольного детства у ребенка возникает способность и потребность в социальной функции, он переживает себя в качестве социального индивида - субъекта социального действия. Причиной всему личностное новообразование кризиса этого возраста - особая внутренняя позиция: система потребности, связанных с новой, общественно-значимой деятельностью - учением. Ребенок, родившись в человеческом обществе, в социальном мире, начинает его познавать с того, что близко, что доступно, с чем он непосредственно соприкасается, то есть с ближайшим социальным окружением, с которым он начинает взаимодействовать. Социальное воспитание и образование должно учитывать этот фактор. Необходимо опираться на то, что до пяти лет ребенок формирует представления о своем окружении. Его образование сводится к самоидентификации как члена семьи и выработке норм общения со взрослыми и своими товарищами.

Содержание образования должно строиться на примере и имитации, включать в себя положительные и отрицательные образцы поведения. С пяти и до десяти лет познание ребенка сводится к наблюдению явлений окружающего мира. В результате вырабатываются четкие образы форм жизни и деятельности человека, осознание того, что человек несет ответственность за свое поведение, может совмещать в себе выполнение нескольких социальных ролей. В этот период ребенок должен научиться наблюдать, задавать вопросы и рассуждать. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

Образовательная традиция сегодня в работе с детьми дошкольного возраста в большей степени опирается на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского и его последователей: развитие ребенка является саморазвитием и нормой. Основные характеристики личности ребенка связываются с овладением высшими психическими функциями, их вращением в структуру личности. Возрастные новообразования ребенка, служащие критерием личностного развития, в ракурсе интеллектуального, аффективного, психического, личностного, произвольного, волевого становления в динамике смены возрастов. Эти критерии по своей природе социальные, поэтому их приоритетное развитие обеспечивается в процессе социализации ребенка и ее управляемой составляющей - социального воспитания. Основой социального воспитания детей дошкольного возраста является ознакомление их с социальной действительностью. Дошкольное образовательное учреждение на современном этапе должно реализовывать социально-педагогическую деятельность как целостной технологии перевода социальной ситуации развития ребенка в педагогическую - образовательную, воспитательную, обучающую, развивающую. Воспитательно-образовательный процесс должен строиться с опорой на сотрудничество и взаимодействие с семьями воспитанников как важнейшего микрофактора для достижения полноценной социализации ребенка. социализация дошкольник семья игра

2. Теоретическое основание социализации.

Социальный психолог Эрик Эрикссон одним из первых предложил теорию развития личности в течение всей её жизни. Согласно теории Эриксона, жизненный цикл развития состоит из восьми стадий; первые пять приходятся на детство, а последние три соответствуют определенным периодам в жизни взрослых. На каждой стадии в жизни индивида возникает специфический кризис, или сомнение, а переход от одной стадии к другой происходит в результате преодоления этого кризиса, даже если он разрешается не полностью. Далее приводятся все стадии развития личности в соответствии с теорией Эриксона.

Стадии человеческого развития по Эрикссону

1. Доверие – недоверие. Когда младенца кормят грудью, ласкают, баюкают, когда меняют ему пеленки, он узнает, в какой мере будут удовлетворены его основные потребности. Если дети чувствуют себя в достаточной безопасности и больше не плачут, когда уходят те, кто о них заботится, можно считать что они преодолели свой первый кризис в своей жизни. Однако в некоторой степени недоверие к окружающим может сохраняться, ведь часто кризис разрешается не полностью.

2. Автономия – стыд и сомнение (1-2 года). Ребенок учится говорить и бегать, не падая. Расширяются его знания об окружающем мире. Именно в этот период особенно ярко проявляются стремления детей к самостоятельности и неповиновение авторитету. Однако именно на данном этапе родители обычно стараются приучить их садиться на горшок. Когда ребенку предъявляют слишком много требований в такой интимной сфере, он испытывает глубокое чувство стыда и собственной неполноценности; тем самым подрывается его стремление к самостоятельности и умение ориентироваться в окружающем мире.

3. Инициатива – чувство вины (3-5 лет). В этот период у детей наблюдаются подвижность, любознательность работа фантазии. Ярко проявляются дух соперничества и осознания различий между мальчиками и девочками. В результате ребенок конфликтует с окружающими по поводу того, как далеко может заходить его инициатива в демонстрации своих новых способностей.

4. Трудолюбие – неполноценность (младший школьный возраст). Дети учатся выполнять индивидуальные задания, например, читать и работать сообща, в группе – участие в действиях, выполняемых всем классом. Они устанавливают отношения с учителями и другими взрослыми людьми. Дети начинают проявлять интерес к реальным жизненным ролям: пожарного, лётчика, медицинской сестры. Если ребенку не удастся преодолеть этот кризис, он чувствует себя неполноценным. Таким образом, фиксируя тезис об эквивалентности «социального» и «нравственного», существующих в триединстве «начал служения,

солидарности и свободы», в готовности «одушевленного служения другим людям» и составляющих генеральную родовую характеристику человека, мы можем рассматривать педагогику как своеобразный «заповедник социального» в мире людей; как сферу хранения, воспроизводства, развития нравственного потенциала человечества в его истории.

Если исходить только из самого факта наличия этого смысла, то практически все отношения между людьми, все связи можно обозначить словом «социальные», не концентрируя внимания на особенностях каждого из них. Между тем совершенно очевидно, что «субъективно осмысленные» акции людей в мире людей, согласно их мотивации, избираемым способам действий и наступившим последствиям, могут занимать разные уровни на «шкале социальности» и быть квалифицированы как «антисоциальные», «асоциальные», «социальные». Личностью, конечно же, не рождаются, но социальность – изначальное, родовое, сущностное качество каждого человека.

Развитие личности – процесс нелинейный. Будучи субъектом выбора, субъектом поступания, личность всякий раз определяет свою позицию в социальной системе координат. Последовательность позиций складывается в ту или иную тенденцию, обнаруживает оригинальную траекторию развития личности. Исходя из вышеприведенных суждений, будет логично предположить, что собственно педагогическое толкование «социализации» не может быть никаким иным, кроме как «филогенетическим», а значит представляющим ее в качестве источника формирования, накопления и развития социального опыта нравственных отношений, который для каждого их участника становится «системой координат», исходной объективной основой в формировании родового человеческой сущности.

Научно-педагогический анализ филогенетических концептов социализации подрастающих поколений и соответствовавших им реальных воспитательных систем, явленных отечественной и мировой педагогикой XX века (Ш.А.Амонашвили, В.В. Зеньковский, И.П. Иванов, Э. Клапаред, Л. Колберг, М. Монтессори, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С. Френе, С.Т. Шацкий, Р. Штайнер, М.П. Щетинин), показал, что среди педагогических условий эффективной социализации подрастающих поколений могут быть следующие.

Будучи важнейшим, системообразующим фактором в педагогических системах, цель оказывает решающее влияние на развитие отношений воспитателей и воспитуемых, детерминирует все остальные элементы воспитательной системы. Это положение имеет аксиоматический характер. То обстоятельство, что в обыденной педагогической практике как государства в целом, так и конкретных учителей процесс целеполагания формализован, никак не отменяет указанного правила. Просто в этом случае активнее «работает» «теневое», неосознаваемое целеполагание, связанное с так называемыми имплицитными концепциями воспитания. Действие «теневого» целеполагания девальвирует процесс социализации, направляя его, по факту, в асоциальное или антисоциальное русло.

Социализация – процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм и культурных ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве равноправного члена общества.

Теория развития личности Чарльза Кули описывает эффект «зеркального отражения» у людей представлений о том, как их оценивают другие, а Джорж Герберт Мид считает, что развитие личности включает несколько стадий, связанных с принятием на себя роли других людей и формированием «Я» и «Меня». Согласно психоаналитической теории Зигмунда Фрейда, в своем развитии личность проходит ряд последовательных стадий, заканчивающихся половой зрелостью. На каждой стадии возникает напряженность между «Оно» и «Сверх-Я».

Согласно теории Э. Эриксона, жизненный цикл развития состоит из восьми стадий; первые пять приходятся на детство, а последние три соответствуют определенным периодам в жизни взрослых. Совершенно другой, отличный от психоанализа подход, предложил швейцарский учёный Жан Пиаже (1896-1980). Он создал теорию когнитивного развития. Согласно Ж. Пиаже, способность мыслить развивается по мере прохождения четырех последовательных стадий, каждая из которых способствует овладению новыми

познавательными навыками. В своей теории нравственного развития Лоренс Кольберг утверждает, что нравственное развитие личности включает несколько последовательных стадий, предполагающих развитие познавательной способности и понимания чувств других людей.

Несмотря на различия рассмотренных теорий, их авторы едины в одном - личностью человек становится посредством овладения многообразными видами и формами деятельности, в ходе освоения им социальных норм и функций (социальных ролей). Поэтому личность можно трактовать, наряду с уже выше данным ее определением, как совокупность ролей и позиций, которые она занимает и выполняет в различных социальных группах.

3. Дидактические принципы обучения детей дошкольного возраста.

Принципы — это основные исходные положения, которыми следует руководствоваться в разных областях деятельности. Теория и практика учебного процесса (дидактика) опираются на дидактические принципы, обусловленные целями и задачами современного обучения, объективными закономерностями развития. Дидактические принципы возникли из обобщения практики обучения и глубокого теоретического осмысления ее результатов. В педагогике определилась система основных дидактических принципов, реализация которых в процессе обучения зависит от специфики учебной деятельности и в каждом конкретном случае проявляется своеобразно. Развивающий эффект обучения достигается лишь тогда, когда оно сориентировано на «зону ближайшего развития». Как правило, знаниями в этом случае ребенок овладевает при незначительной помощи со стороны взрослого. Воспитатель должен помнить, что «зона ближайшего развития» зависит не только от возраста, но и от индивидуальных особенностей детей.

Принцип воспитывающего обучения отражает необходимость обеспечения в учебном процессе благоприятных условий воспитания ребенка, его отношение к жизни, к знаниям, к самому себе. Воспитание и обучение — две стороны единого процесса формирования личности.

Новое решение проблема воспитывающего обучения приобретает в трудах К.Д. Ушинского. Он рассматривал воспитательный процесс более широко, считая, что воспитание не только должно развивать ум человека и давать ему полный объем знаний, но и зажечь в нем жажду к серьезному труду, без которого жизнь его не может быть ни полезной, ни счастливой. Современная дидактика, критично используя все то, что было создано раньше, по-новому раскрывает проблему единства обучения и воспитания.

Воспитывающий эффект обучения достигается:

- Во-первых, в результате объективности самого познавательного материала. Дети сравнивают, сопоставляют не абстрактные числа, совокупности, а воспринимают при этом результат человеческого труда, дружеской взаимопомощи: школьники помогли детскому саду, мальчик поделился с другом и т.д.

- Во-вторых, под влиянием обучения у детей воспитываются морально-волевые качества личности: организованность, дисциплинированность, аккуратность, ответственность.

Современная педагогика как один из ведущих принципов выделяет **принцип гуманизации педагогического процесса**. В основе этого принципа лежит личностно-ориентированная модель воспитания и обучения. При этом главным в обучении должно стать не передача знаний, умений, а развитие самой возможности приобретать знания и умения и использовать их в жизни, обеспечение чувства психологической защищенности ребенка с учетом его возможностей и потребностей, другими словами, личностно-ориентированная модель в обучении — это прежде всего индивидуализация обучения, создание условий для становления ребенка как личности.

Принцип индивидуального подхода предусматривает организацию обучения на основе глубокого знания индивидуальных способностей ребенка, создания условия для активной познавательной деятельности всех детей группы и каждого ребенка в отдельности. Требования индивидуального подхода не означают противопоставления личности коллективу. В коллективе возможна личностная свобода, только коллективными усилиями можно

обеспечить свободу каждой отдельной личности. Знание воспитателем возможностей каждого ребенка поможет ему правильно организовать работу со всей группой. Однако для этого воспитатель должен постоянно изучать детей, выявлять уровень развития каждого, темп его продвижения вперед, искать причины отставания, намечать и решать конкретные задачи, которые обеспечивали бы дальнейшее развитие. Чтобы воспитать человека во всех отношениях, писал К.Д. Ушинский, необходимо хорошо знать его.

Принцип научности обучения и его доступности означает, что у детей дошкольного возраста формируются элементарные, но по сути научные, достоверные математические знания. Представления о количестве, размере, форме, пространстве и времени даются детям в таком объеме и на таком уровне конкретности и обобщенности, чтобы это было им доступно, и чтобы эти знания не искажали содержания. При этом учитывается возраст детей: младший, средний, старший дошкольный, особенности их восприятия, памяти, внимания, мышления. В процессе усвоения математических знаний и умений дети овладевают специальной математической терминологией так как, названия чисел, геометрических фигур, параметров величины, арифметических действий. Воспитатель должен помнить, что отдельные слова и выражения, сложные для детей даже старшего дошкольного возраста, не следует вводить в словарь ребенка. Например, типы арифметических задач, компоненты арифметических действий, особенности величины и многое другое. Однако для развития ребенка усвоение сути этих математических категорий очень важно. Воспитатель передаст ребенку их смысл в простой и доступной форме. Он не называет «типы задач» и вообще не использует этого выражения, а заменяет его такими: другие задачи, не такие, как мы решали ранее, задачи, в условии которых есть слова на один больше или меньше.

Принцип доступности предусматривает подбор такого материала, чтобы он был не слишком трудным, но и не слишком легким. Обучение, не предполагающее напряжения, применения усилий, становится неинтересным. Поэтому в организации обучения воспитатель должен исходить из доступного уровня трудностей для детей определенного возраста. Дети любят преодолевать доступную трудность, часто сами отказываются от помощи воспитателя. Доступно то, что дети осознанно усваивают под руководством воспитателя, посильно напрягая свой ум.

Принцип осознанности и активности в усвоении и применении знаний предусматривает организацию обучения на таком уровне, когда наилучшим образом соединяются активность педагога и каждого ребенка. Одним из важных показателей знаний является их осознанность, осмысленность. Осмысленность, понимание материала осуществляются более результативно, если ребенок принимает участие в процессе усвоения знаний, часто оперирует ими. Осознанное усвоение учебного материала предусматривает активизацию умственных и познавательных процессов у ребенка. Познавательную активность можно характеризовать как самостоятельность, инициативность, творчество в процессе умственной деятельности. Это его стремление узнать, стремление найти, почувствовать радость успеха от самостоятельно найденного пути решения задачи. Однако эта предпосылка может развиваться в качество личности, называемое познавательной активностью, только при определенных условиях. Оптимальными условиями формирования этого качества следует считать такие, которые обеспечивают прежде всего формирование мотивов учебной деятельности, а также качество знаний и эмоционально-положительной фон обучения. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам оптимизации познавательной деятельности детей дошкольного возраста можно сделать вывод о том, что в основном она характеризуется умением ребенка видеть и самостоятельно ставить познавательные задачи, составлять план и выбирать способы ее решения с использованием наиболее надежных и эффективных приемов, добиваться результата и понимать необходимость его проверки.

Принцип систематичности и последовательности предполагает такой логический порядок изучения материала, при котором знания опираются на ранее полученные. Этот принцип особенно важен именно при изучении математики, где каждое новое знание как бы

вытекает из старого, известного. Воспитатель распределяет программный материал таким образом, чтобы обеспечивалось его последовательное усложнение, связь последующего материала с предыдущим. Именно такое изучение обеспечивает прочные и глубокие знания. Отсутствие четкой системы в обучении прежде всего негативно сказывается на познавательной активности детей, так как им каждый раз приходится встречаться со сложностью установления связей между имеющимися у них и новыми знаниями, умениями.

Принцип систематичности и последовательности реализуется воспитателями при составлении перспективных и календарных планов. Так, более или менее сложное программное содержание разделяется на несколько конкретных, меньших задач, и весь последующий материал излагается детям как продолжение. Воспитатель подчеркивает, что определенный материал уже усвоен детьми, а сегодня они познакомятся с новым. В обучении весьма важен элемент новизны, он вызывает заинтересованность.

Важное значение в обучении детей дошкольного возраста имеет принцип наглядности. Это объясняется прежде всего тем, что мышление ребенка имеет преимущественно наглядно-образный характер. Я.А.Коменского справедливо считают первым, кто на уровне современной ему передовой педагогической практики обосновал принцип наглядности. Использование наглядности в обучении Я.А.Коменский называл «золотым правилом дидактики». Он рекомендовал все, что только можно, представить ощущениями, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, вкусовое — вкусом, осязаемое — осязанием.

Контрольные вопросы:

1. В чём состоит двусторонний характер учебного процесса?
2. Чем отличается учебно-познавательная деятельность от «просто учебной» и «просто познавательной»?
3. Докажите необходимость осуществления в обучении его основных функций: образовательной, воспитательной и развивающей.
4. Назовите принципы обучения.
5. Как связаны между собой закономерности и принципы обучения?
6. В чём состоит общая черта современных дидактических концепций?

11-Тема: Психоналитическое направление психического развития как развития личности.

Ключевые слова: теория личности, психотерапевтический метод, функционирование человека, инстинкты жизни, онтогенетический, эпигенетический принцип, психоанализ, социогенетика, психосоциальный подход.

1. Проблема психического развития в классическом психоанализе З.Фрейда.

Психоаналитическое направление — наиболее мощное и многообразное течение в современной психологии, включающее концепции, родоначальником которых является психоанализ. В настоящее время термин психоанализ обычно употребляется в двух основных значениях:

- 1) теория личности, разработанная З. Фрейдом;
- 2) психотерапевтический метод лечения личностных расстройств. Некоторые авторы выделяют также третье значение данного термина — метод изучения неосознаваемых мотивов, мыслей и чувств индивида.

Согласно представлениям З. Фрейда, сознание охватывает минимальный объем информации, хранящейся в мозге и потенциально доступной индивиду. З. Фрейд рассматривал эго и суперэго не как некие статичные структуры, а скорее как взаимозависимые динамические процессы. При этом взаимодействие данных процессов нередко носит антагонистический и конфликтный характер. В этой связи подход З. Фрейда, как и другие

подходы, рассматривающие личность в качестве своего рода поля борьбы антагонистических по своей природе и содержанию психических процессов.

Еще одной базовой идеей З. Фрейда стала гипотеза о том, что функционирование человека во всем своем многообразии обеспечивается одним видом психической энергии, источником которой является нейрофизиологическое возбуждение. Именно ид является источником психической энергии человека. При всем многообразии инстинктов, с точки зрения З. Фрейда, они могут быть объединены в две базовые категории — инстинкты жизни и инстинкты смерти. Первые направлены на обеспечение жизненных процессов и, в конечном счете, на продление рода. В силу этого З. Фрейд особо выделял сексуальный инстинкт, а энергию жизненных инстинктов — либидо — первоначально характеризовал исключительно как сексуальную энергию, являющуюся, по его мнению, решающей движущей силой развития личности. Согласно З. Фрейду, ребенок рождается с определенным количеством сексуальной энергии, которая в процессе развития в детстве последовательно концентрируется в различных эrogenных зонах, тем самым создается напряжение, побуждающее к определенным формам поведения с последующим формированием специфического личностного опыта. В соответствии с данной идеей, З. Фрейд разработал ставшую классической, возрастную периодизацию развития, включающую оральную, анальную, фаллическую и генитальную стадии. Впоследствии он добавил латентную стадию который охватывает период от 6 до 12 лет.

Под защитными механизмами в психоанализе понимаются стратегии, направленные на минимизацию чувства тревоги, вызванного угрозой для эго. Дальнейшие исследования как представителей собственно психоаналитического направления, так и других психологических школ показали, что защитные механизмы играют важную роль и как средство преодоления реалистической тревоги. Более того, сами по себе защитные механизмы чаще всего изначально являются реакцией на тревогу, возникающую у ребенка в ситуации социального взаимодействия, прежде всего, с родителями. Если избранная стратегия оказывается эффективной, ребенок прибегает к ней снова и снова. Постепенно она становится не просто автоматической, но и перестает осознаваться. В результате всякий раз, когда актуальная ситуация и связанные с ней переживания ассоциируются который часто неосознанно с предшествующим опытом, запускаются сформировавшиеся таким образом защитные механизмы. В зависимости от возрастной стадии, на которой формируются те или иные защитные механизмы, в современном психоанализе выделяют первичные - примитивные защиты, возникающие в раннем детском возрасте, и вторичные - защиты высшего порядка, связанные с более зрелым возрастом. С точки зрения социальной психологии, наибольший интерес представляют защитные механизмы идеализации - приписывание выдающихся достоинств эмоционально значимым людям, проекции - приписывание собственных внутренних состояний кому-то другому, расщепления - тенденция воспринимать мир в черно-белых тонах, поскольку действие данных механизмов присутствует не только в межличностных, но и в межгрупповых отношениях.

Наибольший интерес в данном отношении представляет собой психосоциальный подход, разработанный американским психологом Э. Эриксоном. Свою концепцию Э. Эриксон строил на базе эпигенетического принципа, согласно которому абсолютно всё, что развивается, определяется изначально заложенным планом-замыслом этих изменений, и все без исключения компоненты этого будущего целого, способного к запланированному функционированию, появляются и формируются в определенное время, свое время, время доминирования. Существенно важно, что данный принцип Э. Эриксона считал действующим как на онтогенетическом, так и на социогенетическом уровнях, позволяющим рассматривать эти две линии развития в их органической взаимосвязи. С учетом данных соображений им была разработана оригинальная периодизация развития личности, в рамках которой жизненный цикл человека представляется в виде последовательности восьми возрастных кризисов, каждый из которых можно рассматривать как поворотную точку в процессе развития.

Разрешение этих конфликтов, согласно Э. Эриксону, определяется результатами предшествующего развития и социальным влиянием. Согласно концепции Э. Эриксона, каждой стадии индивидуального развития соответствует совершенно определенный социальный институт, в рамках которого проявляется соответствующий базисный конфликт на уровне социума. Так, проблема доверия связана с религией, автономии с институтами политики и права, инициативы с экономикой, компетентности с технологией, идентичности с идеологией, интимности с семьей и целостности с культурой.

2. Особенности детского психоанализа.

Попытки организовать аналитическую работу с детьми с позиций традиционного психоанализа натолкнулись на реальные трудности: у детей не выражен интерес к исследованию своего прошлого, отсутствует инициатива обращения к психоаналитику, а уровень вербального развития недостаточен для оформления своих переживаний на словах. На первых порах психоаналитики в основном использовали как материал для интерпретации наблюдения и сообщения родителей.

Позже были разработаны методы психоанализа, направленные именно на детей. Последователи Фрейда в области детского психоанализа А. Фрейд и М. Кляйн создали собственные, различающиеся варианты детской психотерапии.

А. Фрейд (1895—1982) придерживалась традиционной для психоанализа позиции о конфликте ребенка с полным противоречий социальным миром. Ее труды «Введение в детский психоанализ» (1927), «Норма и патология в детстве» (1966) и др. заложили основы детского психоанализа. Она подчеркивала, что для понимания причин трудностей в поведении психологу необходимо стремиться проникнуть не только в бессознательные слои психики ребенка, но и получить максимально развернутое знание обо всех трех составляющих личности (Я, Оно, Супер-Я), об их отношениях с внешним миром, о механизмах психологической защиты и их роли в развитии личности.

А. Фрейд считала, что в психоанализе детей, во-первых, можно и нужно использовать общие со взрослыми аналитические методы на речевом материале: гипноз, свободные ассоциации, толкование сновидений, символов, обмолвок, забывания, анализ сопротивлений и перенос. Во-вторых, она указывала и на своеобразные техники анализа детей. Трудности применения метода свободных ассоциаций, особенно у маленьких детей, частично могут быть преодолены путем анализа сновидений, снов наяву, мечтаний, игр и рисунков, что позволит выявить тенденции бессознательного в открытой и доступной форме.

А. Фрейд предложила новые технические методы, помогающие в исследовании «Я». Один из них — анализ трансформаций, претерпеваемых эффектами ребенка. По ее мнению, несоответствие ожидаемой и продемонстрированной: вместо огорчения — веселое настроение, вместо ревности — чрезмерная нежность эмоциональной реакции ребенка указывает на то, что работают защитные механизмы, и таким образом появляется возможность проникнуть в «Я» ребенка.

Психоаналитик, по мнению А. Фрейда, для успеха в детской терапии обязательно должен иметь авторитет у ребенка, поскольку детское Супер-Эго относительно слабо и неспособно справиться с освобожденными в результате психотерапии побуждениями без посторонней помощи. Особое значение имеет характер общения ребенка со взрослым: «Чтобы мы ни начинали делать с ребенком, обучаем ли мы его арифметике или географии, воспитываем ли мы его или подвергаем анализу, мы должны, прежде всего, установить определенные эмоциональные взаимоотношения между собой и ребенком. Чем труднее работа, которая предстоит нам, тем прочнее должна быть эта связь», — подчеркивала А. Фрейд.

При организации исследовательской и коррекционной работы с трудными детьми: агрессивными, тревожными основные усилия должны быть направлены на формирование привязанности, развитие либидо, а не на прямое преодоление негативных реакций. Влияние взрослых, которое дает ребенку, с одной стороны, надежду на любовь, а с другой стороны,

заставляет опасаться наказания, позволяет в течение нескольких лет развить у него собственную способность контролировать внутреннюю инстинктивную жизнь. При этом часть достижений принадлежит силам «Я» ребенка, а остальная — давлению внешних сил; соотношение влияний определить невозможно. При психоанализе ребенка, подчеркивает А. Фрейд, внешний мир оказывает гораздо более сильное влияние на механизм невроза, чем у взрослого. Детский психоаналитик с необходимостью должен работать над преобразованием среды. Внешний мир, его воспитательные воздействия — могущественный союзник слабого «Я» ребенка в борьбе против инстинктивных тенденций.

Английский психоаналитик М. Кляйн (1882—1960) разработала свой подход к организации психоанализа в раннем возрасте.

Основное внимание уделялось спонтанной игровой активности ребенка. М. Кляйн, в отличие от А. Фрейда, настаивала на возможности прямого доступа к содержанию детского бессознательного. Она считала, что действие более свойственно ребенку, чем речь, и свободная игра выступает эквивалентом потока ассоциаций взрослого; этапы игры — это аналоги ассоциативной продукции взрослого.

Психоанализ с детьми, по Кляйн, строился преимущественно на спонтанной детской игре, проявиться которой помогали специально созданные условия. Терапевт предоставляет ребенку массу мелких игрушек, «целый мир в миниатюре» и дает ему возможность свободно действовать в течение часа. Наиболее подходящими для психоаналитической игровой техники являются простые немеханические игрушки: деревянные мужские и женские фигурки разных размеров, животные, дома, изгороди, деревья, различные транспортные средства, кубики, мячи и наборы шариков, пластилин, бумага, ножницы, неострый нож, карандаши, мелки, краски, клей и веревка. Разнообразие, количество, миниатюрные размеры игрушек позволяют ребенку широко выражать свои фантазии и использовать имеющийся опыт конфликтных ситуаций.

Простота игрушек и человеческих фигурок обеспечивает их легкое включение в сюжетные ходы, вымышленные или подсказанные реальным опытом ребенка. Игровая комната также должна быть оборудована весьма просто, но предоставлять максимальную свободу действий. В ней для игровой терапии необходимы стол, несколько стульев, маленький диван, несколько подушек, моющийся пол, проточная вода и комод с выдвигающимися ящиками. Игровые материалы каждого ребенка хранятся отдельно, заперты в конкретном ящике. Такое условие призвано убедить ребенка в том, что его игрушки и игра с ними будут известны только ему самому и психоаналитику.

Наблюдение за различными реакциями ребенка, за «потоком детской игры» и особенно за проявлениями агрессивности или сострадания становится основным методом изучения структуры переживаний ребенка. Не нарушаемый ход игры соответствует свободному потоку ассоциаций; прерывания, и торможения в играх приравниваются к прерывам в свободных ассоциациях. Прерыв в игре рассматривается как защитное действие со стороны «Я», сопоставимое с сопротивлением в свободных ассоциациях. В игре могут проявиться разнообразные эмоциональные состояния: чувство фрустрации и отверженности, ревность к членам семьи и сопутствующая агрессивность, чувство любви или ненависти к новорожденному, удовольствие играть с приятелем, противостояние родителям, чувство тревоги, вины и стремление исправить положение.



Будучи иррациональным и бессознательным, «Оно» подчиняется принципу удовольствия. «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира, его свойства и отношения. «Сверх Я» — это критик, цензор и носитель моральных норм.

В понимании Фрейда личность — это взаимодействие побуждающих и сдерживающих сил. Представитель психоаналитической педагогики К. Бютнер обращает внимание на то, что традиционная для психоанализа сфера семейного воспитания дополняется и даже вступает в конкурентные, противоречивые отношения с системой институционального, вне семейного воспитания. Влияние видеофильмов, мультфильмов, игр, индустрии игрушек на внутренний мир детей постоянно растет, и часто оно может быть оценено резко негативно. Детский психоанализ оказал немалое влияние на организацию работы с детьми в образовательной и социальной сферах, на работу с родителями. На его основе созданы многочисленные программы раннего вмешательства, варианты терапии взаимоотношений «родители — ребенок», «отец — мать — ребенок» для родителей и детей «групп риска». В настоящее время существует немало центров психоаналитической терапии детей. Однако, по словам одного из видных представителей этого направления С. Лебовича, «и по сей день нелегко с точностью определить, что именно представляет собой психоанализ у ребенка». Цели современной длительной психоаналитической терапии ребенка формулируются в весьма широком диапазоне: от устранения невротических симптомов, облегчение бремени тревоги, улучшения поведения до изменений в организации умственной деятельности или возобновления динамичной эволюции психических процессов развития.

Психоаналитическая реконструкция воспоминаний детства апеллирует к самой ранней поре младенчества, к периоду, когда ребенок обладает только наследственными качествами, присущими ему от рождения, — иными словами, — иными словами, к тому состоянию, в котором мы тщетно надеялись застать его в момент поступления в учебное заведение. То, что нам известно об этой стадии развития, не впечатляет. Новорожденные дети во многом схожи с детенышами животных, однако в некотором отношении находятся в менее выгодном положении, чем молодые животные. Последние зависят от своих матерей только в течение непродолжительного периода времени, самое большее, нескольких недель. После этого они превращаются в самостоятельных особей, способных обходиться без посторонней помощи.

С детьми дело обстоит иначе. Ребенок по крайней мере в течение года находится в такой зависимости от матери, что погиб бы в ту же минуту, когда мать перестала бы заботиться о нем. Но даже по прошествии года младенчества до независимости еще далеко. Ребенок не в состоянии добывать пищу и средства к существованию, защититься от опасности. Как известно, на то, чтобы полностью освободиться от опеки взрослых и стать самостоятельным, требуется пятнадцать лет, а то и больше. Судьбу ребенка неизбежно определяет его продолжительная зависимость от взрослого, что также отличает людей от особей животного мира. Мать играет в течение первого года жизни самую важную роль в судьбе ребенка, хотя бы потому, что ее нежная забота — единственная его защита.

3. Современные психоаналитики о развитии и воспитании детей.

Познание детской психики с помощью психоанализа и игровой техники расширило представления об эмоциональной жизни маленьких детей, углубило понимание самых

ранних стадий развития и их долговременного вклада в нормальное или патологическое развитие психики во взрослые периоды жизни

Детский психоаналитик Дж. Боулби рассматривал прежде всего эмоциональное развитие детей. Его теория привязанности основана на синтезе современных биологических (этологических) и психологических данных и традиционных психоаналитических представлений о развитии. Ключевая идея теории Боулби состоит в том, что мать важна не только потому, что она удовлетворяет первичные органические потребности ребенка, в частности утоляет голод, но главное — она создает ребенку первое чувство привязанности. В первые месяцы жизни крики и улыбки ребенка гарантируют ему материнскую заботу, внешнюю безопасность и защищенность. Эмоционально защищенный ребенок более эффективен в своем исследовательском поведении, ему открыты пути здорового психического развития. Разнообразные нарушения первичной эмоциональной связи между матерью и ребенком, «расстройства привязанности» создают риск возникновения личностных проблем и психических заболеваний например, депрессивных состояний. Идеи Боулби сразу нашли применение и начиная с 1950-х гг. привели к практической реорганизации системы больничного режима для маленьких детей, позволившей не отрывать ребенка от матери.

Р. Шниц подчеркивает, что взаимоотношения между ребенком и матерью в самом раннем возрасте оказывают влияние на формирование его личности в последующем. Очень показательными для психоаналитического подхода к исследованию и коррекции развития в детском возрасте являются такие понятия, как «привязанность», «безопасность», установление близких взаимоотношений детей и взрослых, создание условий для налаживания взаимодействия детей и родителей в первые часы после рождения. Широкую известность получила позиция Э. Фромма по вопросу о роли матери и отца в воспитании детей, об особенностях материнской и отцовской любви. Материнская безусловна: ребенок любим просто за то, что он есть. Сама мать должна иметь веру в жизнь, не быть тревожной, только тогда она сможет передать ребенку ощущение безопасности. «В идеальном случае материнская любовь не пытается помешать ребенку взрослеть, не пытается назначить награду за беспомощность». Отцовская любовь — по большей части это обусловленная любовь, ее нужно и, что важно, можно заслужить — достижениями, выполнением обязанностей, порядком в делах, соответствием ожиданиям, дисциплиной. Зрелый человек строит образы родителей внутри себя: «В этом развитии от матерински — центрированной к отцовски — центрированной привязанности и их окончательном синтезе состоит основа духовного здоровья и зрелости».

Представитель психоаналитической педагогики К. Бютнер обращает внимание на то, что традиционная для психоанализа сфера семейного воспитания дополняется и даже вступает в конкурентные, противоречивые отношения с системой институционального, внесемейного воспитания. Влияние видеофильмов, мультфильмов, игр, индустрии игрушек на внутренний мир детей постоянно растет, и часто оно может быть оценено резко негативно.

Представительница Парижской школы фрейдиизма Ф. Дольто рассматривает прохождение детьми символических этапов становления личности. В своих книгах «На стороне ребенка», «На стороне подростка» она анализирует с психоаналитической точки зрения многочисленные проблемы: характер воспоминаний детства, самочувствие ребенка в детском саду и школе, отношение к деньгам и наказаниям, воспитание в неполной семье, норма и патология родительско — детских отношений, зачатие в пробирке.

Детский психоанализ оказал немалое влияние на организацию работы с детьми в образовательной и социальной сферах, на работу с родителями. На его основе созданы многочисленные программы раннего вмешательства, варианты терапии взаимоотношений «родители — ребенок», «отец — мать — ребенок» для родителей и детей «группы риска». В настоящее время существует немало центров психоаналитической терапии детей. Однако, по словам одного из видных представителей этого направления С. Лебовичи, «и по сей день

нелегко с точностью определить, что именно представляет собой психоанализ у ребенка». Цели современной длительной психоаналитической терапии ребенка формулируются в весьма широком диапазоне: от устранения невротических симптомов, облегчения бремени тревоги, улучшения поведения до изменений в организации умственной деятельности или возобновления динамичной эволюции психических процессов развития.

Контрольные вопросы:

1. Охарактеризуйте основные психологические защитные механизмы, описанные З. Фрейдом.
2. Что является целью коррекции в психоаналитическом подходе?
3. Каковы особенности позиции психолога в классическом психоанализе?
4. Назовите требования, предъявляемые к клиенту в психоаналитическом подходе.
5. Перечислите и охарактеризуйте основные стадии психоанализа.
6. Назовите базовые техники психоанализа.
7. Что является показаниями и противопоказаниями для проведения психоаналитической коррекции?

12- Тема: Кризис семи лет и проблема готовности к школьному обучению.

Ключевые слова: психологическое пространство, преобразовательные акты, познание, аффект, самооценка, апробация, рефлексивное поведение, конфликтная ситуация, саморазвитие, критический период, кризис, психологическая коррекция, готовность к школе, аспекты психического здоровья школьников, структура психологической готовности детей, психологическая поддержка семьи, компоненты психологической готовности: мотивационная, личностная, интеллектуальная и эмоционально-волевая готовность.

1. Шаг от существующего «Я» к социальному «Я».

В формировании позитивной Я-концепции дошкольников необходим опыт, складывающийся в процессе деятельности преобразовательного характера. Эти преобразовательные акты связаны с ведущими видами деятельности в этом возрасте, с реальными шагами взаимодействия, так называемыми «Я-усилиями», в ходе которых изменяется и «Я» ребенка. Ребенок «обживает» в глубине себя первоначальные, часто повторяемые требования к своему поведению со стороны родителей, значимых «Других» в форме конвенциональных правил. Становясь внутренней нормой и внутренним отношением к себе, эти правила способствуют формированию нравственных черт личности, основ будущей совести, которую глобальное «Я» постоянно использует для регуляции своей деятельности, построения взаимодействия с «Другими».

Известно, что в старшем дошкольном возрасте в связи с развитием самосознания начинают активно складываться элементы образа себя, которые создаются не только под влиянием значимых близких, педагогов, но и благодаря процессу самостоятельного познания. Учитывая, что основным инструментарием саморазвития личности является самопознание, педагоги, психологи и родители должны помочь ребенку «открыть», познать свое собственное «Я».

Важнейшим требованием является насыщение программы с учетом уровня личностного развития, существующей у ребенка Я-концепции и степени освоения личностного опыта. Программы самопознания, направленные на становление Я-концепции дошкольников, реализуются через систему занятий, игр и упражнений, которые проводятся в целостном педагогическом процессе. Дошкольников побуждают к «Я-усилиям», направленным на преобразование личностного опыта. Развитие позитивного «Я» осуществляется благодаря накоплению представлений, впечатлений о себе, которые затем интегрируются в новые оси и ядра, а затем в глобальное «Я». На основе целенаправленной организации и обогащения личного опыта детей, которое опирается на четкую программу формирования представлений

о себе, своем «Я», предусматривается знакомство с внешним «Я», физическим «Я», с основными линиями образа себя: «Я умею», «Я знаю», «Я имею», «Я хочу», «Я люблю», «Я мальчик (девочка)», «Я будущий школьник», «Я дочка (сын)», «Я сестра (брат)», «Я внук (внучка)», «Я товарищ», «Я глазами других».

Создание специальных человековедческих ситуаций связано с использованием этического и правового содержания, требующего от детей разного дошкольного возраста выбора способов решения на основе использования личностного опыта. Содержание ситуаций продумывается с учетом возрастных особенностей, характера личностного опыта, уровнем развития «Я», связано с особенностями жизнедеятельности. Личность, действуя в таких условиях, вынуждена преобразовывать свой личностный опыт! Для педагогов в целях повышения индивидуально-личностной компетентности предложены лекции, семинары, практикумы на развитие «Я».

Перед началом систематической работы целесообразно определить уровень детей в плане представлений их о себе. С этой целью использовать методы и методики диагностики, опираться критерии и уровни, направленные на изучение «Я». Программа самопознания для дошкольника предусматривает развитие «Я-действующего» и «Я-рефлексивного», так как именно они отвечают за накопление и преобразование личностного опыта, складывающегося в процессе выбора решения человековедческих задач в жизненном и игровом пространствах.

Обогащать и преобразовывать свой личностный опыт дети начинают при познании себя на специальных, интегрированных занятиях, играх «Мое имя», «Моя внешность», «Моя семья», «Мое генеалогическое древо», «Мои органы чувств», «Мои чувства и настроения», «Мое тело», «Я живой», «Я человек», «Я самый-самый», «Мой портрет», «Темперамент», «Черты характера», «Мои мысли, желания и возможности», «Моя сказка», «Сегодня, вчера и завтра» и др. Задания на эмпатию, саморегуляцию являются прекрасным материалом для самопонимания себя, самосозидания.

Наиболее успешно дошкольник осваивает физическое «Я». В связи с освоением физического пространства ребенок старшего дошкольного возраста готов перейти к освоению другого, более сложного пространства — пространства своего внутреннего мира, которое связано с мыслями, желаниями, чувствами, достижениями ребенка и обусловлено личностным опытом.

Одним из средств формирования «Я» выступает игра. Игра представляет унитарные возможности формирования «Я» ребенка раннего и дошкольного возраста. Она позволяет формировать новые линии «Я», повышать самооценку, осознавать приводимый в движение личностный багаж, рефлексировать, анализировать и оценивать его, делать выводы, прогнозировать его применение в дальнейшем. В игре ребенок учится сопоставлять опыт ретроспективный и опыт сегодняшнего дня, опыт взаимодействия и опыт рефлексивного поведения. Опосредствованное опытом «ролевой игры» отношение к себе способствует формированию у ребенка сознательных целей: запомнить ролевые действия, фиксировать содержание игры, контролировать себя со стороны. Нами успешно применялись и апробировались многочисленные дидактические игры на формирование «Я», а именно «Прекрасный сад», «Волшебный стул», «Добрые художники», «Волшебные руки», «Комплименты» и пр.. Они позволяют формировать определенные линии «Я», «Я умею», «Я знаю», «Я мечтаю», «Я — товарищ», «Я и мои вещи», форматировать позитивную Я-концепцию личности ребенка, позитивную самооценку себя, самопринятие. При создании условий для развития игровой практики у детей целесообразно влиять не только на отражение ими явлений окружающего социума, но и на познание собственного внутреннего мира.

Как один из результатов исследовательской работы широко используется самопрезентация, формы которой разные: персональные выставки различных продуктивных детских работ, детские проекты на тему «Мои достижения», «Дни персональных посвящений конкретным детям», «Бенефисы», ситуации поздравления детей с конкретными достижениями, микрорессы для домашнего и дидактического театров, сценки,

предусматривающие выбор детьми нравственного и правового способа решения, «портфель достижений ребенка», творческие проекты и др.

Развитие «Я» значительно выигрывает, если ребенок учится преобразовывать свой личностный опыт посредством тех умений, которые позволяют использовать его осознанно, как строительный материал образа себя и Я-концепции. Мы отмечаем достаточно яркое появление элементов анализирующего восприятия личностного опыта, самообращений, элементов самопрогнозирования и планирование будущего (выделяются мечты, новые потребности), осознанность себя и своих достижений в дошкольном возрасте и др. У детей активно развивается «Я» действующее, формируется «Я-усилия» личности ребенка, направленные на преобразование внутреннего опыта. Все это является базой для дальнейшего развития Я-концепции.

Развитие и наполнение образа «Я», аффективное самовосприятие происходит по мере постепенной социализации ребенка-дошкольника. При этом аффективное начало не вытесняется в процессе социализации, а качественно преобразуется, дифференцируется, вступает в новые отношения с интеллектом, так как ребенок научается делать выводы, умозаключения из «прожитого», а значит, прочувствованного личностного опыта. Из этого следует, что процессуальное «Я» посредством переработки различных связей и отношений способствует изменению линий образа «Я», наполнению их обновленным содержанием. Трансформация личностного опыта на основе обогащения и изменения линий «образа Я» дошкольника выступает как результат и условие успешности работы. По мере формирования «Я» ребенка отмечается динамика в следующем направлении: от самоописаний дошкольников, связанных с физическими характеристиками, процессуальными действиями, навыками и умениями к самоописаниям, связанным с личностными качествами и чертами характера. Если вначале дошкольники чаще описывают внешние ситуативные характеристики, то при соответствующих условиях, они делают акценты на личностных чертах, проявляя способность описывать себя с позиции сравнения себя прежнего и реального, ссылаться на личностный опыт, даваемые ими характеристики себя отражают психологический и обобщенный взгляд на себя.

Компетентный педагог сможет помочь ребенку принять себя таким, каким он есть сегодня, научить сопоставлять наличное представление о себе с желаемым, прогнозируемым, представления «зеркального-Я» с актуальным - реальным «Я»; адекватно оценивать себя и свои возрастные возможности. В то же время, созревающее «Я» влияет на характер личностного опыта.

Таким образом, «Я» следует рассматривать как трансформ, «Я» представляет собой центр личности, вершину самосознания, имеет свою структуру, а личностный опыт является своего рода инструментом формирования «Я», выступает важнейшим условием.

2. Кризис семи лет.

Кризис - это поворотный момент на кривой развития ребенка, отделяющий один возраст от другого. Одним из главных симптомов семилетнего кризиса являются выходки, манеры и непослушание. Ребенок становится неуправляемым, он не отвечает на комментарии родителей, делает вид, что не слышит их, или вступает в открытый конфликт. В общем, все кризисы одинаковы. И кризис подростков, и кризис трех или семи лет, все они выражаются в отрицании всего.

На важность семилетнего кризиса указывает тот факт, что его изучали многие российские психологи. Л.С. Выготский видит психологический смысл семилетнего кризиса в том, что, потеряв спонтанность, ребенок обретает свободу в нынешней ситуации. Эта свобода дается ему произвольностью и посредничеством его психической жизни. Он начинает понимать и осознавать свой опыт, возникает «логика чувств». Благодаря вовлечению в школьную жизнь, круг интересов и социальных контактов ребенка расширяется; общение со взрослыми и сверстниками становится произвольным, «опосредованным» определенными правилами.

Основное психическое новообразование, к которому приводит семилетний кризис, - это способность и потребность в социальном функционировании. Ребенок стремится получить определенную социальную позицию - позицию ученика. Следует отметить, что согласно теории Выготского возрастные кризисы являются неотъемлемой частью формирования личности. Результатом каждого кризиса является психическое новообразование, на котором основано дальнейшее развитие.

Таким образом, без возрастных кризисов развитие невозможно. Выготский вводит идею двух типов возрастов - критического и стабильного. Во время кризиса «развитие приобретает бурный, быстрый, иногда катастрофический характер». Критический период определяется дисгармонией, противоречием окружающей среды и отношения ребенка к ней. Развитие в стабильный период приводит к появлению новой структуры личности - новообразования. Это новообразование приводит к нарушению гармонии между ребенком и окружающей его реальностью. Появление нового в развитии обязательно является в то же время распадом старого.

В психологии есть две принципиальные позиции в понимании критических возрастов:

1. Признание критических возрастов необходимыми моментами развития, в которых происходит особая психологическая работа. Это позиция Л.С. Выготский и Д. Б. Эльконина.
2. Признание необходимости качественных преобразований, которые состоят из смены ведущих видов деятельности и одновременного перехода к новой системе отношений. При этом упор делается на внешние условия, социальные, а не психологические механизмы развития. В этой форме позиция представлена А.Н. Леонтьев и И.И. Божович.

Также кризис семи лет связан с тем, что ребенок начинает играть новые социальные роли. Раньше он был просто мальчиком - девочкой, сыном и внуком или дочерью и внучкой, а теперь он еще и школьник, одноклассник. Завязывается первая настоящая дружба, и ребенок должен научиться дружить. Теперь ребенок не сам по себе, он часть общества. Ему важно мнение окружающих, он учится с ними общаться. В зависимости от окружения ребенка и его места в нем формируется внутренняя позиция ребенка, которая определяет его дальнейшее поведение на протяжении всей жизни. Ребенок начинает регулировать свое поведение по правилам. Ранее гибкий, он вдруг начинает претендовать на внимание к себе, его поведение становится претенциозным. С одной стороны, он демонстрирует в своем поведении демонстративную наивность, что раздражает, так как интуитивно воспринимается другими как неискренность. С другой стороны, это кажется излишней взрослым: устанавливает нормы для других. Для ребенка единство аффекта и интеллекта нарушается, и этот период характеризуется преувеличенными формами поведения. Ребенок не может контролировать свои чувства и он не может сдерживать, но и не может их контролировать. Дело в том, что, потеряв некоторые формы поведения, он еще не приобрел другие.

Основная потребность - это уважение. Любой младший школьник претендует на уважение, отношение к нему как к взрослому, признание его суверенитета. Если потребность в уважении не будет удовлетворена, тогда невозможно будет построить отношения с этим человеком на основе понимания - «Я открыт для понимания, если я уверен, что меня уважают».

Детей смущает необходимость занять новую, более «взрослую» жизненную позицию и выполнять работу, которая важна не только для них самих, но и для окружающих. И, как ни странно, это не обязательно ходить в школу. Это может помочь родителям и дома, и в их работе, и в спорте, и в самостоятельном уходе за домашними животными. Появляется новый уровень самосознания - самосознание не только как мальчика, сына, партнера по игре, но и как друга, ученика, одноклассника. Ребенок осознает свое социальное «я», то есть себя в обществе. Для него важно, как он общается с другими и как они общаются с ним. Развивающаяся личность семи летнего ребенка приобретает так называемую внутреннюю позицию, которая длится всю жизнь и определяет поведение человека, его деятельность, а также его отношение к окружающей среде и к себе. Внутренняя позиция формируется в

зависимости от того, чем является сам ребенок, какое место он занимает в окружающей среде и в какой среде он находится.

В последнее время появилось много исследований об этом возрасте. Результаты исследования можно схематически выразить следующим образом: 7-летнего ребенка отличает, прежде всего, потеря детской непосредственности. Ближайшая причина детской спонтанности - отсутствие дифференциации внутренней и внешней жизни. Опыт ребенка, его желания и выражение желаний, то есть поведение и деятельность, обычно представляют у дошкольника недостаточно дифференцированное целое. У всех нас есть большая дифференциация, поэтому поведение взрослого не кажется таким же прямым и наивным, как поведение ребенка. Когда дошкольник вступает в кризис, самого неопытного наблюдателя поражает тот факт, что ребенок внезапно теряет наивность и спонтанность; в поведении, в отношениях с другими становится не так ясно во всех проявлениях, как это было раньше. Всем известно, что семилетний ребенок быстро растягивается в длину, и это указывает на ряд изменений в организме.

Этот возраст называют возрастом смены зубов, возрастом удлинения. Действительно, ребенок резко меняется, и изменения более глубокие, более сложные, чем изменения, которые наблюдаются во время трехлетнего кризиса. Было бы очень долго перечислять все симптомы рассматриваемого кризиса, он настолько разнообразен. Достаточно указать на общее впечатление, которое обычно создают исследователи и наблюдатели. Ребенок начинает вести себя, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. Но когда ребенок входит в комнату со сломанной походкой, говорит скрипучим голосом - это не мотивировано, это поражает. Никто не удивится, если ребенок дошкольного возраста будет говорить глупости, шутить, играть, но если ребенок превращает себя в шута и тем самым вызывает осуждение, а не смех, это создает впечатление немотивированного поведения.

Потеря спонтанности означает привнесение в наши действия интеллектуального момента, который вклинивается между опытом и непосредственным действием, что является полной противоположностью наивного и немедленного действия, присущего ребенку. Это не означает, что семилетний кризис ведет от прямого, наивного, недифференцированного опыта к крайнему полюсу, но, действительно, в каждом опыте, в каждом из его проявлений возникает определенный интеллектуальный момент. В речи присутствуют не только имена, но и значения предметов. Ребенку уже очень рано выражать в своей речи не только значение предметов, но и действия его и других людей, а также его внутреннее состояние («хочу спать», «хочу есть», «я холодный»). Речь как средство общения приводит к тому, что мы должны называть, чтобы связать наши внутренние состояния словами. Общение со словами никогда не означает формирование простой ассоциативной связи, но всегда означает обобщение. Каждое слово не является чем-то одним. Если мы говорим, что сейчас холодно, и говорим то же самое через день, это означает, что каждое чувство холода также обобщается. Таким образом, возникает обобщение внутреннего процесса.

В семь лет мы имеем дело с началом возникновения такой структуры чувств, когда ребенок начинает понимать, что значит «я счастлив», «я расстроен», «я зол», «Я добрый», «Я злой», то есть он имеет значимую ориентацию в своем собственном опыте. Подобно тому, как трехлетний ребенок открывает свои отношения с другими людьми, так и семилетний раскрывает факт своего опыта.

Опыт приобретает значение: злой ребенок понимает, что он злой, благодаря этому у ребенка появляются такие новые отношения с самим собой, которые были невозможны до обобщения переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым ходом появляются совершенно новые связи между фигурами, так и совершенно новые связи между переживаниями возникают, когда они приобретают определенный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к семи годам восстанавливается, как восстанавливается шахматная доска, когда ребенок учится играть в шахматы.

В течение семилетнего кризиса впервые появляется обобщение переживаний или аффективное обобщение, логика чувств. Есть глубоко отсталые дети, которые терпят неудачу

на каждом шагу: обычные дети играют, ненормальный ребенок пытается присоединиться к ним, но они отказывают ему, он идет по улице, и они смеются над ним. Одним словом, он проигрывает на каждом шагу. В каждом случае у него есть реакция на собственную недостаточность, и через минуту вы смотрите - он полностью доволен собой. Тысячи индивидуальных неудач, но в его общих чувствах нет «малой ценности», он не обобщает то, что уже произошло много раз. У ребенка школьного возраста есть обобщение чувств, то есть, если с ним много раз случалась ситуация, у него есть аффективное образование, характер которого также относится к одному переживанию или аффекту, поскольку понятие относится к единственному восприятию или памяти. Например, у дошкольника нет истинной самооценки, самооценки. Уровень наших запросов к себе, к нашему успеху, к нашей ситуации возникает именно в связи с семилетним кризисом. Следовательно, к семи годам возникает ряд сложных образований, которые приводят к тому, что трудности поведения резко и радикально меняются, они принципиально отличаются от трудностей дошкольного возраста.

Сохраняются такие новообразования, как самооценка, самооценка, а симптомы кризиса так, как манеры, выходы, переходы. В кризис семи лет, из-за того, что существует различие между внутренним и внешним, что впервые существует чувственный опыт, также возникает острая борьба переживаний. Ребенок, который не знает, какую конфету взять - больше или меньше, не находится в состоянии внутренней борьбы, хотя он колеблется.

Появление чувства собственного достоинства также провоцирует желание изменить обстановку: сравнивая себя с другими людьми, ребенок начинает проводить параллели и требует равного обращения. Например, в случае видеофильмов: вы решили посмотреть фильм, но он, мягко говоря, слишком рано. Если бы дошкольник мог смириться с таким положением вещей, то семилетний жестоко защитил бы свои права. Даже если фильм на самом деле ему совсем не интересен. Самый опасный момент в кризисе семь лет - смена власти. До этого возраста родителями был весь мир. Если мама что-то сказала, это правда. Теперь родители отходят на второй план. Учитель становится лидером - как он сказал, так и будет.

Основными помощниками в этом непростом деле являются терпение, чуткость и любовь. Обычно в семь лет ребенка отправляют в школу. Однако, прежде чем отправлять ребенка в первый класс, следует проверить уровень его готовности к школе - как психологический, так и интеллектуальный. Если ребенок собирается учиться, правильная адаптация к школе очень важна. Ребенок должен привыкнуть к новому режиму дня перед школой, чтобы он не уставал в первые недели. Если это возможно, ребенку необходимо провести небольшую экскурсию по школе - когда он знает, где находится, он будет чувствовать себя более уверенно. Во-первых, вы не должны загружать ребенка секциями, кружками и репетиторами - сначала ему нужно привыкнуть к школе. Если у него начались проблемы с учебой, нужно подумать о правильной мотивации.

Чтобы преодолеть кризис семи лет, необходимо развить интеллект ребенка, но трезво оценивая его возможности. Чтение книг, рассказов и стихов с ним, игра в развивающие игры очень важна. Кстати, игры помогут ребенку научиться управлять своими эмоциями, это избавит от выходов и манер. Однако нельзя привязать ребенка к себе, позволить ему как можно больше общаться со сверстниками. Нужно научиться уважать ребенка. В первый раз после поступления в школу авторитет родителей в его глазах может пошатнуться, потому что появится новый авторитет - первый учитель. Многие родители совершают общую ошибку, пытаясь «построить» ребенка и запрещая ему много вещей. Родители должны научиться говорить да, запретить только то, что действительно нужно запретить. Это правильно поощрит независимость ребенка, но не заставит его вести себя как взрослые.

Ключ к успешному преодолению семилетнего кризиса - это внимание, любовь, дружелюбие и поддержка. Семилетний кризис - это не патология, а нормальный ход развития вашего ребенка. Этот сложный этап легче всего преодолеть вместе. Личные кризисы семь лет очень важны для дальнейшего развития ребенка. Поэтому очень важно, чтобы взрослые с пониманием и терпением относились к ребенку в это время. Для этого рекомендуется избегать крайностей в общении с ребенком и не следует разрешать ребенку все или запрещать все.

Важно согласовать свое поведение со всеми членами семьи. Невозможно игнорировать то, что происходит с ребенком, но вы должны попытаться объяснить ему, что у его родителей и других родственников есть и другие дела помимо заботы о нем. И в решении некоторых проблем он может помочь. Важно, чтобы ребенок выполнял задания самостоятельно, чтобы он чувствовал свою автономию. Нужно поощрять его инициативу, поощрять ее и если это не так. Но в то же время ребенок всегда должен чувствовать поддержку и одобрение значительного взрослого. Когда ребенок становится немного старше, важно расширить круг знакомств ребенка, чаще давать ему инструкции, связанные с общением с другими взрослыми и сверстниками. В то же время следует укреплять уверенность ребенка в своих способностях. Но мы должны помнить, что ребенок подражает взрослым в своем поведении и поступках, и стараться показать ему хороший личный пример. Однако все это возможно только в том случае, если ребенок имеет тесный эмоциональный контакт со взрослым.

3. Готовность детей к школе.

Говоря о школьной зрелости или готовности ребенка к школе, следует выделять морфофизиологическую, предметную: знания, умения и навыки в определенной предметной области, такие как умение читать, считать и психологическая готовность. Достижение этих видов школьной зрелости происходит во взаимосвязи, но с известным расхождением во времени, причем каждый из видов готовности играет свою, особую роль в создании предпосылок успешности школьного обучения и адаптации детей к школе. При принятии решения о начале обучения ребенка в школе необходимо учитывать все виды готовности.

Психологическая готовность к школе — это необходимый уровень психического развития ребенка для того, чтобы усвоить школьную программу, совместно обучаясь в группе сверстников. Что же входит в понятие «психологическая готовность к школе»?

Психологическая готовность к школе, необходимое условие успешного обучения первоклассника, — сложная системная характеристика психического развития ребенка 6-7 лет. Она включает сформированность психологических способностей и свойств, обеспечивающих принятие ребенком новой социальной позиции школьника; возможность выполнения им учебной деятельности сначала под руководством учителя, а затем самостоятельно; наличие предпосылок для усвоения системы научных понятий; освоение новых форм кооперации и учебного сотрудничества в системе отношений с учителем и одноклассниками.

Психологическая готовность к школе имеет следующую структуру: личностная готовность, умственная зрелость и произвольности регуляции поведения и деятельности.

Личностная готовность включает мотивационную готовность, коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость. Мотивационная готовность предполагает сформированность социальных мотивов, а также стремление к социально значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга учебных и познавательных мотивов. Мотивационная готовность характеризуется первичным соподчинением мотивов с доминированием учебно-познавательных мотивов. Коммуникативная готовность выступает как готовность ребенка к произвольному общению с учителем и сверстниками в контексте поставленной учебной задачи и учебного содержания. Коммуникативная готовность создает возможности для продуктивного сотрудничества ребенка с учителем и трансляции культурного опыта в процессе обучения. Важной составляющей коммуникативной готовности является коммуникативная инициатива. Сформированность Я-концепции и самосознания характеризуется осознанием ребенком своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний - личное сознание, характера отношения к нему взрослых, способностью оценки своих достижений и личностных качеств, самокритичностью. Эмоциональная готовность проявляется в освоении ребенком социальных норм выражения

чувств и в способности регулировать свое поведение на основе эмоционального предвосхищения и прогнозирования. Показателем эмоциональной готовности к школьному обучению является сформированность высших чувств — нравственных переживаний, интеллектуальных чувств это «радость познания», эстетических чувств — чувство прекрасного. Выражением личностной готовности к школе является сформированность «внутренней позиции школьника», как готовности ребенка принять новую социальную позицию и роль ученика, иерархии мотивов с высокой учебной мотивацией.

Умственная зрелость включает интеллектуальную, речевую готовность и сформированность восприятия, памяти, внимания, воображения. Интеллектуальная готовность к школе включает особую познавательную позицию ребенка в отношении мира, переход к понятийному интеллекту, понимание причинности явлений, развитие рассуждения как способа решения мыслительных задач, способность действовать в умственном плане, определенный набор знаний, представлений и умений. Речевая готовность предполагает сформированность фонематической, лексической, грамматической, синтаксической, семантической стороны речи; развитие номинативной, обобщающей, планирующей и регулирующей функций речи, диалогической и начальных форм контекстной речи, формирование особой теоретической позиции ребенка в отношении речевой действительности и выделение слова как ее единицы. Восприятие характеризуется все большей осознанностью, опирается на использование системы общественных сенсорных эталонов и соответствующих перцептивных действий, основывается на взаимосвязи с речью и мышлением. Сенсомоторная координация и развитие мелкой (тонкой) моторики руки являются необходимыми условиями овладения письмом. Память и внимание приобретают черты опосредованности, наблюдается рост объема и устойчивости внимания.

Психологическая готовность в сфере воли и произвольности обеспечивает целенаправленность и планомерность управления ребенка своей деятельностью и поведением. Воля находит отражение в возможности соподчинения мотивов, целеполагания и сохранении цели, способностях прилагать волевое усилие для ее достижения. Произвольность — это умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами, осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий.

Психологическая готовность к школе — системное образование. Нарушение и задержка в формировании одного из компонентов психологической готовности влечет за собой нарушение в развитии других компонентов. Наряду с психологической готовностью ребенка к школьному обучению следует говорить о психологической готовности его социального окружения — родителей и учителей — к перестройке системы отношений и сотрудничества с ребенком в соответствии с его новой социальной позицией школьника и индивидуальными психологическими особенностями.

Неравномерность психического развития детей в пределах возрастной нормы обуславливает необходимость комплексной и всесторонней диагностики психологической готовности детей к школе. Решение о сроках и формах обучения ребенка должно приниматься родителями, педагогами и администрацией образовательных учреждений с учетом уровня и особенностей его психологической готовности к школе. Психологическая коррекция должна осуществляться в трех направлениях: формирования соответствующих психологических качеств и способностей ребенка; разработки и реализации педагогами индивидуально-дифференцированного подхода к обучению и воспитанию ребенка; повышения психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах организации оптимальных условий подготовки ребенка к школе и его вхождения в школьную жизнь. Своевременная и возможно более ранняя коррекция, основанная на тщательной диагностике психического развития ребенка, является эффективной мерой предупреждения явлений школьной дезадаптации. Желательно проводить диагностическую проверку психологической готовности два раза: за шесть-восемь месяцев и за три-четыре месяца до поступления ребенка в школу.

В случаях необходимости проводить соответствующую комплексную коррекционную работу

Умственная готовность детей к школе – определяется познаниями ребенка об окружающем мире: о живой и неживой природе, о некоторых социальных явлениях и систематизированностью этих представлений.

Проверяется также уровень развития познавательных процессов: внимания, памяти, восприятия, мышления. У ребенка должны быть сформированы предпосылки учебной деятельности:

- принимать учебную задачу: желание выполнить задачу, поставленную педагогом и понимать то, что надо делать и что должно получиться в результате выполнения задания;
- обобщать, сравнивать объекты, выделять существенные признаки;
- понимать смысл и последовательность событий: на картинках, в рассказе, в жизни
- ориентироваться в пространстве так как, верх-низ, вправо-влево, вперед-назад;
- механически запоминать 10 не связанных между собой слов при 4-кратном повторении;
- находить часть от целой фигуры, конструировать фигуры из деталей по образцу;
- хорошо манипулировать мелкими предметами, не испытывать затруднений при рисовании.

Речевая готовность к школе подразумевает правильное произношение всех звуков родного языка, навыки словообразования и грамматически верного оформления высказываний, умение связно рассказывать и пересказывать. Уметь производить звуковой анализ слова, находить первый и последний звук в слове, называть по порядку все звуки в слове, делить слово на слоги, определять количество звуков и слогов в слове.

Мотивационная готовность к школе – это желание учиться, стремление к общественно значимой деятельности, к новой социальной позиции: быть школьником. Формирование школьной мотивации происходит в детских играх, на занятиях с педагогами, в общении со взрослыми и сверстниками.

Эмоционально-волевая готовность – определенная степень сформированности произвольных психических процессов: внимания, памяти, мышления; умение преодолевать посильные трудности; навыки самостоятельной работы; быстрый темп

Физическая готовность – физическое здоровье играет главную роль в формировании психики ребенка. Это касается, прежде всего, ослабленных, часто болеющих детей и детей с повышенной нервной возбудимостью. Для безболезненного перехода к школьной жизни ребенок должен иметь соответствующий уровень навыков самообслуживания. Он должен уметь самостоятельно одеваться, завязывать шнурки, аккуратно есть, следить за своим внешним видом и за своими естественными потребностями.

Психологическая готовность к школе – это также и умение ребенка выстраивать взаимоотношения со сверстниками и учителями. У него должна быть сформирована потребность общения с взрослыми и другими детьми. Старший дошкольный возраст (6–7 лет) традиционно выделяется в психологии как переходный, критический период детства, получивший наименование «кризиса семи лет».

Постановка и разработка проблемы критических возрастов в отечественной психологии впервые была осуществлена Л.С. Выготским. На основании логико-методологического анализа категории развития, рассмотрения существовавших в то время концепций психического развития и обобщения материалов, полученных в собственных психологических исследованиях, Л.С. Выготский разработал периодизацию психического развития ребенка, в основание которой было положено понятие центральных психологических новообразований. «Самое существенное содержание развития в критические возрасты, – указывал Л.С. Выготский, – заключается в возникновении новообразований».

В качестве психологического новообразования, выражающего сущность кризиса семи лет, Л.С. Выготский выделял «обобщение переживания» или «интеллектуализацию аффекта». У детей, прошедших кризис семи лет, обобщение переживания выражается в потере непосредственности поведения. У ребенка появляются «...не только отдельные аффективные реакции на отдельные явления, а обобщенные неопредмеченные аффективные тенденции».

К концу дошкольного возраста дети утрачивают непосредственность и ситуативность реакций. Их поведение становится более независимым от различных воздействий среды, более произвольным. Манерничание и кривляние тоже связаны с произвольностью – ребенок сознательно принимает на себя какую-то роль, занимает какую-то заранее подготовленную внутреннюю позицию, видимо, не всегда адекватную ситуации, и затем ведет себя в соответствии с этой внутренней ролью. Отсюда и неестественность поведения, и неустойчивость, непоследовательность эмоций, и беспричинные смены настроения. Со временем это все пройдет. Останется же способность действовать не только под диктатом наличной ситуации, но и внеситуативно, в соответствии со свободно принятой внутренней позицией. Останется сама внутренняя свобода выбора той или иной позиции, свобода конструировать свое личное отношение к различным жизненным ситуациям. Останется внутренний мир личности, мир чувств, пространство внутренних действий и работы воображения.

Кризис семи лет подготавливается всем предшествующим развитием ребенка в стабильном возрасте. Тем самым, генезис переходного периода оказывается связанным с центральным психологическим новообразованием стабильного периода развития, которое, по мысли Л.С. Выготского, ответственно за «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Именно новообразование задает для ребенка социальную ситуацию развития, которая «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным». Развитие новообразования в стабильном возрасте представляет собой исходный момент для всех динамических изменений «Я».

Согласно периодизации психического развития, предложенной Л.С.Выготским, центральным психологическим новообразованием дошкольного периода развития является воображение. «Кризис семи лет» знаменателен тем, что ребенок от ориентации – на усвоение социальных норм и отношений между людьми обращается к преимущественной направленности на усвоение способов действий с предметами. В то же время, кризис семи лет лежит внутри одной эпохи детства, что позволяет охарактеризовать его как переходный, но не критический возраст. Это же обстоятельство позволяет сделать предположение о тесной связи между разделяемыми и, одновременно, соединяемыми периодами с ведущими деятельностями – сюжетно-ролевой игрой и учебной деятельностью. Генетическая преемственность игровой и учебной деятельности и некоторые психологические механизмы перехода от игры к учению раскрываются в работе В.А. Недоспасовой. На основании результатов проведенных ею экспериментов, автор приходит к выводу «...что важным условием перехода к учебной деятельности является формирование условно-динамической позиции. Развитие основной характеристики позиции – условности – проходит ряд этапов: от развернутого этапа социальных отношений между ребенком и взрослым, между ребенком и другими лицами в ситуации, через установление функционального значения позиции, до этапа, когда позиция превратилась в отсчетную точку ситуации, в ориентировку на отношения внутри задачи».

Реализация такого подхода представлена в книге «Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста», под редакцией Д.Б.Эльконина и А.Л. Венгера. Авторы, опираясь на положения концепции Л.С.Выготского, выявляют психологическое новообразование кризиса семи лет, связывая его с возникновением условно-динамической позиции по отношению к взрослому.

Анализ учебной деятельности, проведенной в исследованиях Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова показал, что учебная деятельность имеет специфическую структуру, включающую в себя: учебные задачи, учебные действия, контроль и оценку. Специфика учебных задач, в отличие от задач практических, состоит в том, что основной целью

деятельности детей является усвоение «общих способов выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач». Деятельность детей в учебных ситуациях реализуется в учебных действиях, посредством которых «школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения. Полноценная деятельность в ситуации учебной задачи предполагает выполнение еще одного действия – контроля. Ребенок должен соотнести свои учебные действия и их результаты с заданными образцами, связать качество этих результатов с уровнем и полнотой выполненных учебных действий».

Принято выделять две основные формы контроля:

- 1) контроль на основе анализа готовых результатов действий, выполненных фактически;
- 2) контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане.

С действием контроля тесно связана оценка. Есть основания полагать, что указанные компоненты учебной деятельности неравноценны. Д.Б. Эльконин отмечает, что центральное место в этой структуре принадлежит учебной задаче.

Таким образом, принятие учебной задачи и адекватное действие в ситуации такой задачи может служить важнейшим критерием, диагностирующим общую психологическую зрелость ребенка и его готовность к школьному обучению.

Контрольные вопросы:

1. Что такое эгоцентрическая речь и каково ее место в психическом развитии ребенка?
2. Какова роль волшебной сказки в психическом развитии дошкольника?
3. В чем проявляется эгоцентризм мышления дошкольника? Как он преодолевается?
4. Каковы пути развития изобразительной деятельности ребенка?
5. Почему дошкольный возраст называют возрастом первого рождения личности?
6. Как формируются первые этические инстанции у ребенка?
2. Что происходит в кризисе семи лет?

13- Тема: Профессионально-этические аспекты психодиагностики.

Ключевые слова: психодиагностика, индивидуально- личностные особенности, субординация, потребности, психотерапия, психологическая коррекция, психологическая реабилитация, психологическое консультирование, психологическое обучение и просвещение, психопрофилактика, психогигиена, психореабилитация.

1. Специфика профессиональной деятельности психолога.

Профессиональная деятельность психолога – это весьма сложная и ответственная область профессиональной деятельности. Она требует соответствующего образования, профессионального мастерства и может затрагивать судьбы людей. Профессиональная деятельность психолога связана с познанием сугубо индивидуальных личностных особенностей людей, их глубоких внутренних переживаний и состояний. В процессе работы психолог оперирует информацией, небрежное использование которой может нанести непоправимый вред отдельным людям, семьям, коллективам, авторитету самой психологии. В то же время психолог должен вырабатывать предложения и рекомендации должностным лицам, представлять им необходимые данные о работниках в интересах принятия управленческих решений, обеспечения учебной и воспитательной работы с ними, самостоятельно осуществлять целенаправленное вмешательство в их мысли, чувства, мировоззрение, поведение. В этой связи к психологам предъявляется ряд социально-этических и профессиональных требований, соблюдение которых позволяет специалисту сохранять доверие людей, правильно ориентироваться в ситуациях конфликта между нормами субординации и нравственности, потребностями и интересами отдельных людей и различных групп.

Под психологической помощью понимается система мероприятий, проводимых психологом и направленных на предупреждение, смягчение или преодоление различного рода психологических затруднений, возникающих у отдельного человека или группы людей,

средствами практической психологии. Основными видами психологической помощи являются психотерапия, психологическая коррекция, психологическая реабилитация, психологическое консультирование, психологическое обучение и просвещение, а также психопрофилактика и психогигиена. Эти виды помощи невозможно представить без осуществления психодиагностики.

Психопрофилактика способствует предупреждению возникновения психологических трудностей, направлена на сохранение психического здоровья, создание нормальных условий их жизнедеятельности. В рамках психопрофилактики организуется работа комнат психологической разгрузки, проводится психологическая экспертиза жилой и рабочей среды, обучение приемам саморегуляции. Психологическое консультирование заключается в индивидуальной работе с психологическими трудностями клиента. В рамках консультирования допускается разъяснение клиенту его психологических трудностей, повышение его компетентности в жизненных вопросах, в вопросах личностного функционирования. Психологическое обучение и просвещение – это комплекс мероприятий по формированию представлений о закономерностях функционирования человеческой психики, развитию новых социально-психологических навыков, построению эффективных взаимоотношений с другими людьми. Психотерапия и психокоррекция – деятельность, направленная на реконструкцию психологических образований человека, его личностный рост, воссоздание гармоничных отношений с окружающей средой, ослабление действия психотравмирующих факторов, оптимизацию психологического климата в коллективе. Психореабилитация-это деятельность, направленная на восстановление психических функций и личностного статуса человека, нарушенных вследствие психотравмирующих факторов.

Предметом деятельности практических психологов является психическая реальность людей, а также факторы, воздействующие на нее. Причем, если в академической психологии психическая реальность оказывается как бы поделенной на отдельные понятия и категории, мыслимые в рамках тех или иных объяснительных схем, научных теорий и направлений, то особенностью психологической практики является то, что человек в ней предстает целостно, в единстве своих специфических процессов, качеств, способностей. Поэтому психолог-практик вынужден использовать совокупность различных методов, сложившихся в разных школах и направлениях психотерапевтической практики. Логика психолога-практика – это логика действия, направленного на использование результатов научного исследования в интересах тех, кто обратился к ним за помощью. Это означает, что практик работает с теми, кто сам обращается к нему за определенным видом услуг.

Психолог работает с «клиентами» – лицами нуждающимися в психологической помощи. Психолог-практик всегда опирается на выявленную в ходе научных исследований норму. Он знаком со всеми пониманиями нормы в современной психологии. Практик переводит затруднения клиента на язык психологической науки, осмысливает их в терминах общей психологической теории и описывает в психологическом диагнозе. Психолог-практик применяет специальные профессиональные навыки и умения, помогающие корректировать отклонения от нормы у клиентов. Общую логику работы психолога-практика можно описывать через возврат состояния клиента к норме.

В своей работе психолог-практик обязан руководствоваться профессионально-этическими нормами, выражающимися в этических принципах:

1) Принцип соблюдения тайны. Деятельности практического психолога, как и многим другим видам деятельности свойственна профессиональная тайна – следование правилу, согласно которому определенная информация может быть известна только узкому кругу специалистов. Этого требуют интересы клиента, а также самого психолога. Это задача не простая. Позиция и статус психолога в системе профессиональной коммуникации таковы, что он обязан предоставлять определенную психологическую информацию. Под этим видом могут предъявляться требования и относительно персональной информации. Профессиональный долг психолога не позволяет ему предоставлять информацию о клиенте большинству должностных лиц.

Прежде всего, психолог отстаивает права своего клиента, и конфиденциальность является их существенной частью. Соблюдение профессиональной тайны отражает принцип конфиденциальности, который разделяют все психологи мира. В то же время профессиональная тайна и конфиденциальность имеют свои границы. Если клиент сообщил какую-либо информацию о возможной опасности для своей жизни, здоровья, благополучия или жизни других людей, то психолог примет меры для ее предотвращения. А это может потребовать вмешательства других людей и разглашения информации. Например, психолог не может оставить без внимания сообщение о задуманном самоубийстве, преступлении или побеге ребенка из дома. О возможности обсуждать проблему клиента с коллегами, также сообщается на начальной стадии работы. В группе психолог прикладывает усилия к формированию таких групповых норм, которые создают атмосферу конфиденциальности;

2) Принцип ненападения ущерба. Принцип ненападения ущерба – один из основных принципов деятельности практических психологов, предполагающий, что результаты, полученные в ходе взаимодействия с клиентом, ни в коем случае не должны причинить ему вред. Этот принцип имеет медицинское происхождение. Он призывает психолога к сдержанности и даже известному консерватизму во всем, что затрагивает здоровье, социальное положение и способность человека решать свои проблемы. Клиент может быть травмирован в процессе общения с психологом в результате получения ошеломляющей его информации о себе, своем поведении, с которой он не знает, что делать. Он может укрепиться в мысли о невозможности найти нужную ему помощь. Неправильные действия психолога могут сформировать зависимость и пассивность клиента. Вред может быть нанесен неосторожным поведением психолога с людьми, которые имеют власть над клиентом, и могут употребить во зло все, что они узнали из общения с психологом. Психолог должен применять только апробированные методики, отвечающие современным научным стандартам. Всю свою работу психолог строит на основе безусловного уважения достоинства и неприкосновенности личности клиента.

3) Принцип научной обоснованности используемых психологических методик и объективности выводов;

4) Принцип комплексной диагностики и психологической помощи. Он предполагает сочетание различных методических приемов при диагностике одного и того же психического свойства, а также сочетание методик, направленных на родственные психические свойства, для повышения достоверности исследования;

5) Принцип безоговорочного отношения к клиенту и уважения его личности. Психолог создает условия, чтобы обратившийся за помощью человек чувствовал себя спокойно и комфортно во время приема. Психолог проявляет доброжелательное отношение, умение слушать, понимать, осмысливать, относиться серьезно к неприятностям и проблемам клиента;

6) Принцип эффективности предлагаемых рекомендаций предполагает, что такие рекомендации должны быть обязательно полезны для того, кому даются;

7) Принцип профессиональной компетентности и рефлексии профессиональных ограничений предполагает, что психолог должен отвечать за последствия своей профессиональной деятельности. Он должен четко представлять границы своих профессиональных возможностей, применять только проверенные методы работы.

Мотивационная сфера характеризуется совокупностью внешних и внутренних элементов, побуждающих, регулирующих и направляющих деятельность, обеспечивающих ориентировку в целях и нормах профессиональной деятельности. Мотивационная сфера профессионала включает профессиональное призвание, профессиональные намерения, ценностные ориентации, мотивы профессиональной деятельности, профессиональные притязания, профессиональные ожидания. Профессиональные мотивы должны быть устойчивыми, интенсивными, с яркой эмоциональной окраской.

Немаловажное значение имеет достаточный опыт практического применения соответствующей психодиагностической методики. В особенности это касается проективных и ряда других методик, использующих контент-анализ, интуитивные или нестандартные

процедуры анализа и интерпретации результатов, зависящие от экспериментатора, его состояния. Опыт применения таких психодиагностических методик должен быть непрерывным, так как длительные перерывы в использовании методики ведут обычно к утрате необходимых знаний, умений и навыков и к снижению качества работы с ней.

2. Классификация тестов.

Более развернутую классификацию психодиагностических методик можно предложить, лишь выделив общие критерии, в соответствии с которыми различные методы психодиагностики будут разделены на частные группы. Такими критериями являются следующие.

- 1) тип применяемых в методике тестовых задач;
- 2) адресат используемого в методике тестового материала;
- 3) форма представления тестового материала испытуемым;
- 4) характер данных, используемых для выводов о результатах психодиагностики;
- 5) наличие в методике тестовых норм;
- 6) внутреннее строение методики.

По типу применяемых тестовых заданий психодиагностические методики делятся на опросные, утверждающие, так как в них употребляются некоторые суждения или утверждения, с которыми испытуемый должен выразить свое согласие или несогласие, продуктивные – здесь применяется тот или иной вид собственной творческой продукции испытуемого: вербальной, образной, материальной, спонтанно созданной или воспроизведенной по инструкции самим испытуемым, действенные. К примеру, для оценки психологии некоторого человека можно использовать его ответы на прямые или косвенные вопросы, его согласие или несогласие с теми или иными суждениями, результаты его устной, письменной, изобразительной, технической или иной деятельности, его произвольные и произвольные действия и реакции в ответ на некоторые стимулы и многое другое.

По адресату тестового материала психодиагностические методики делятся на сознательные, апеллирующие к сознанию испытуемого, и бессознательные, направленные на неосознаваемые реакции человека. Примером методик первого типа могут служить опросники, а примером второго – проективные методики. Примером методик объективного типа могут служить тесты, включающие анализ физиологических, рефлексивных показателей или практических результатов деятельности испытуемого, при пользовании которыми субъективизм в оценках сведен к минимуму.

Например, известный тест Спилберга – Ханина для оценки тревожности – это мономерная методика, а личностный тест Кеттелла – многомерная методика. Одна и та же психодиагностическая методика одновременно может рассматриваться и квалифицироваться с разных сторон, по различным критериям. Поэтому почти любую методику можно отнести не к одной, а сразу к нескольким классификационным группам. В этой связи выделенные и описанные выше критерии классификации психодиагностических методик следует расценивать не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие друг друга в характеристике разных методик, как возможные аспекты их анализа и разделения на классы. В отдельную группу выделяются психодиагностические методики, основанные на качественном и количественном анализе экспериментальных данных. В первом случае диагностируемое свойство описывается в известных научных понятиях, а во втором случае – через относительную степень его развития у данного человека по сравнению с другими людьми. Иногда количественные и качественные характеристики сочетаются в рамках одной и той же методики, так что в итоге изучаемое свойство получает двойную – количественно-качественную характеристику.

Тесты – стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получить сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств.

Стандартизованность методики – т. е. она должна применяться всегда и везде одинаковым образом, от начала ситуации до способа интерпретации результатов.

Сопоставимость – т. е. оценки, получаемые при помощи теста можно сравнивать друг с другом независимо от того, где, когда и кем они были получены.

Исходя из измеряемых психологических характеристик претендента на вакантную должность, различают:

Классификация разновидностей тестов:

Признак группы	Название вида теста	Краткая характеристика вида
По предмету тестирования (какое качество оценивается)	интеллектуальные	Предназначены д/оценки уровня развития мышления (интеллекта) человека и отдельных когнитивных процессов – восприятие, внимание, воображение, память, речь.
	личностные	Связаны с п/диагностикой устойчивых инд. особенностей чел., определяющих его поступки – темперамент, характер, мотивации, эмоции, способности.
	межличностные	Оценивают чел. отношения в различных социальных группах
	Практические тестовые задания	Упражнения с образами, картинками, рисунками, схемами, представлениями предполагают активное использование воображения.
По особенностям используемых задач	Образные задания	Задачи и упражнения, кот. испытуемый должен выполнить, практически манипулируя реальными предметами или их заменителями.
	Вербальные тесты	Задания на оперирование словами определение понятий, умозаключений, сравнение объема и содержания разл. слов, и т. п.

По характеру тестового материала, предъявляемого испытуемым	Бланковые	Используется тестовый материал в виде бланков: рисунков, схем, таблиц, опросников и т. п.
	Аппаратурные	С применением различной аппаратуры для предъявления и обработки результатов тестирования – аудио- и TV техника, ЭВМ.
	Процессуальные	Исследуют какой-либо психологический или поведенческий процесс, напр. процесс запоминания, процесс межличностного взаимодействия в группе.
По объекту оценки	Тесты достижений	Оцениваются успехи человека в различных видах деятельности, или сферах познания – продуктивность памяти, логичность мышления, устойчивость внимания и др.
	Тесты состояний и свойств	Диагностика более-менее стабильных психологических качеств человека – черты личности, свойства темперамента, способности и др.
Особая группа	Проективные тесты	Основаны на косвенной оценке психологических качеств человека. Оценка – результат анализа восприятия и интерпретации человеком некоторых многозначных объектов, например, незавершенных предложений и т. д.

- **тесты специальных способностей** – их задачей является определение и измерение какого-либо специфического навыка кандидата, например, владение компьютером (тест компьютерной грамотности) или способность человека к пространственному воображению и манипулированию объектами в пространстве (адаптированный миннесотский письменный тест).
- **тесты оценки психомоторных функций** – эти тесты нацелены на изучение психомоторных качеств кандидата -это скорость и точность реакции, силовая и пространственно-временная характеристика движений, пальцевая моторика и др.
- **личностные тесты** – это большая самостоятельная группа тестов, которая направлена

на изучение коммуникативности, ответственности, лидерства, конфликтности, компромиссности, эмоционально-волевой устойчивости и других свойств личности. личностные тесты представлены личностными опросниками

3. Требования к методикам.

Современные методы психодиагностики охватывают исследования всех психических процессов, свойств и состояний человека. Создание, описание и научное признание научных понятий и явлений связаны с экспериментальным изучением их психодиагностическими средствами. Основные требования к тестам и другим диагностическим методам обосновал современный английский психолог Пол Клайн. К ним относятся следующие обязательные условия: применение шкалы отношений или, как минимум, шкалы интервалов, надежность, валидность, дискриминативность, наличие нормативных данных, а также такие требования, как простую формулировку и однозначность тестовых заданий, ограничение времени их выполнения, социокультурная адаптивность теста, операционализация, верификация и тому подобное.

Применение шкалы интервалов.

Они бывают нескольких уровней, иерархически упорядоченных по сложности: номинативные шкалы - шкалы наименований, порядковые шкалы, шкалы интервалов, шкалы отношений. В идеале разработчик психологических тестов должен стремиться использовать шкалы отношений. Если это невозможно, желательно применение шкалы интервалов, если предполагается, что результаты будут подвергаться статистическому анализу. В психометрии термин "надежность" имеет двойное значение. Тест называется надежным, если он внутренне согласованным и дает одни и те же показатели для каждого исследуемого (при условии, что испытуемый не изменился) при повторном тестировании. Надежность при повторном тестировании с течением времени называется ретестовой надежностью.

Валидность

Тест называют валидным, если он надлежащим образом измеряет свойства, качества, процессы. Существует много различных способов доказательства валидности тестов, и каждый из них соответствует разным аспектам этого значения: очевидна (внешняя) валидность; конкурентная валидность; прогностическая валидность; содержательная валидность; конструкторская валидность.

Наличие нормативных данных.

Такими нормами считают репрезентативные средние показатели по тесту - показатели, которые представляют большое количество людей, благодаря которым можно сравнивать показатели определенного индивида, оценивая уровень его психологического развития. Нормой теста является средний уровень развития большого количества людей, подобных исследуемого по определенным социально-демографическим характеристикам. Социокультурная адаптация теста заключается в соответствии тестовых заданий и тестовых оценок, исследуемый получает за этими задачами, особенностям культуры общества, где используется тест, взятый из другой страны. Если, например, созданный в Европе тест интеллекта впервые применяется в стране, в структуре интеллекта которой доминирует не словесно-логическое, а образное или практическое мышление, он обязательно должен пройти обработки, стать социокультурно адаптированным. Иначе полученные результаты не соответствуют уровню развития мышления жителей этой страны.

Психолог, выбирая методику для психодиагностики определенной психологической качества человека, должен четко знать, соответствует ли выбранная им методика перечисленным требованиям, иначе он не сможет выявить достоверности полученных результатов.

Психодиагностические методики должны соответствовать и таким требованиям:

- а) простота и низкая трудоемкость независимо от уровня сложности теста. Выполнение методики требует затраченное минимум физических и психологических усилий;
- б) ясность и доступность для психолога и испытуемого;

- в) лаконичность и точность инструкции. Настраивает исследуемого на добросовестную работу, исключает случайные факторы, которые могут негативно повлиять на результаты.
- г) отсутствие посторонних раздражителей - людей, музыки и т.д. Они будут отвлекать внимание исследуемого от дела, настраивая на предвзятое отношение к психодиагностике.

Желанными, в идеале обязательными, есть такие признаки тестов и тестовых методик:

- а) справедливость. Она является фактором защищенности от предвзятости исследователя, поскольку тест ставит всех исследуемых в равные условия. Субъективизм исследователя может проявиться только в интерпретации критериально-ориентированных тестов, поскольку она зависит от профессиональной подготовки психолога,
- б) возможность компьютеризации. Вследствие компьютеризации совершенствуется процедура тестирования; например, при адаптивном компьютерном тестировании сокращается время тестирования, повышается информационная безопасность - вероятность диагностики;
- в) психологическая адекватность. Суть ее заключается в оптимальной сложности теста, психологическом настрое испытуемых. Недостаточный или преувеличенный уровень стресса исказит результаты измерения, особенно важен этот фактор для организаторов и разработчиков вступительных тестов в учебные заведения.

Исследователь, прибегая к использованию тестов, должен учитывать и другие их недостатки:

- 1) вероятность механических ошибок. Тест срабатывает не автоматически, а при наличии контроля со стороны человека, исследуемый может не понять инструкцию и применить тактику, которая искажает результаты тестирования;
- 2) опасность профанации. Умеренная легкость проведения тестов иногда вызывает привлечение неквалифицированных специалистов. Все проблемы они предлагают решать с помощью 2-3 тестов.
- 3) стрессогенность. У людей с пониженной стрессоустойчивостью во время выполнения теста нарушается саморегуляция, они начинают волноваться и ошибаются;
- 4) потеря индивидуального подхода, "репродуктивность". Выполнение тестовых заданий предусматривает стандартное воспроизведение усвоенных знаний. Стандартизированные творческие тесты используют абстрактный материал, а тесты достижений- знаний созданы в форме стандартного набора задач с заданной ответом;
- 5) отсутствие атмосферы взаимозаинтересованности. Формализованный характер процедуры тестирования лишает исследуемого доверия к психологу;
- 6) неадекватность уровня сложности теста возраста испытуемого. Слишком сложные для ребенка тесты лишают тестирования смысла. Например, применение вербальных тестов требует развития теоретического мышления, которое у ребенка еще не сформировано. Альтернативой является игровой подход к тестированию, когда все задания дети выполняют в процессе игры.

Итак, тесты не могут быть единственным методом диагностики, поскольку не обеспечивают адекватного трактовка исследуемой свойства. Осознание преимуществ и недостатков метода тестов обеспечивает надежность результатов тестирования. Требования к пользователям психодиагностических методик.

Психодиагност должен иметь глубокие знания, быть хорошо знакомым с психологическими теориями, на которых основываются используемые психодиагностические методы анализа и интерпретации полученных результатов. Например, для компетентного и профессионального использования проективно-личностных тестов необходимо хорошо знать основы психоаналитической теории личности. При использовании тестов, измеряющих или оценивают личностные качества человека, исследователь должен знать общепсихологическую теорию черт личности. Знание отдельной методики недостаточно для профессиональной работы в области психодиагностики, может вызвать серьезные психодиагностические ошибки.

Важным требованием является доскональное знание психодиагностических методик и условий правильного их применения. Иногда как профессиональные психологи, так и начинающие пользуются новыми тестами, не приняв во внимание, что для овладения ими на профессиональном уровне нужно приложить немало усилий и времени. Пользуясь психодиагностическими методиками, психолог должен квалифицированно работать с психометрической документацией в методической литературе по психодиагностике, знать, какие психометрические характеристики теста имеют указать его разработчики, в какой мере эти характеристики соответствуют типу теста и актуальности задачи, цели его использования.

Контрольные вопросы.

1. Охарактеризуйте основные этапы становления и развития психодиагностики как науки.
2. Какую роль сыграл Ф. Гальтон в становлении психодиагностики?
3. Объясните сущность предмета и задачи психодиагностики.
4. Охарактеризуйте психодиагностических метод.
5. Определите место теста в системе психодиагностических методов.
6. Охарактеризуйте виды тестов, применяемых в психодиагностике, и сферу их использования

Тема 14: Психодиагностика познавательной сферы ребенка.

Ключевые слова: зрительное и тактильное восприятие, познавательные процессы, сенсорные эталоны, образная и двигательная память, произвольное внимание, познавательные функции, моторнодвигательные акты.

1. Особенности формирования познавательных процессов у детей дошкольного возраста.

Развитие познавательных процессов в дошкольном возрасте проходит поэтапно. Формирование видов, функций, операций каждого процесса познания сначала преодолевает стадию произвольности. Младшие дошкольники познают мир произвольно. Они охватывают вниманием, воспринимают и запоминают только то, что их заинтересовало и привлекло. Поскольку ребенок в 3-4 года занят предметной деятельностью, то мышление его также направлено только на объекты, вызывающие любопытство.

Главная задача в развитии познавательных процессов – сформировать свойство произвольности. Ребенок обязан научиться управлять функциями познания и постигать не только то, что привлекает яркостью или звучностью. Окружающий мир наполнен разнообразием предметов, явлений, свойств, событий, отношений – предстоит все их постигать. Освоиться и развиваться в этом мире возможно только при условии целенаправленного познания с применением волевых усилий. В этом заключается произвольный характер познавательных процессов. К времени поступления в школу, наряду с произвольным восприятием и вниманием, дошкольнику важно уметь произвольно воздействовать познавательные функции. Элементы произвольности закладываются на основе развития речи и таких свойств как познавательный интерес и любознательность. Процессы познания составляют основу познавательной сферы.

К ним относятся: восприятие воображение память мышление внимание.

Все они настолько тесно переплетены, что в один и тот же короткий промежуток времени задействуются все, мгновенно переключаясь с одного на другой. Последний из перечисленных психических процессов обладает особой функцией – выступает, своего рода, регулятором и определяет, какой объект подвергнется обработке в мозговом центре. Ребенок обращает внимание на предмет или его деталь, на природное явление или звук, и в ту же секунду что-то выделяет, запоминает, представляет, обдумывает. Выделяется своим удельным весом в познавательной сфере и восприятие. Это ведущий познавательный процесс в дошкольном возрасте, так как умственное развитие начинается с получения сенсорной информации с помощью органов чувств. Постепенно восприятие

приобретает осмысленность и становится основой познавательной деятельности. Из этого же процесса отщепляется память и обретает самостоятельные функции познания.

Восприятие. Процесс умственного развития ребенка запускается с помощью восприятия. Благодаря манипуляциям с предметами и органам чувств, в детский мозг поступает сенсорная информация. Малыш видит красочные фигурки, прикасается к мягким игрушкам, пробует на вкус пластмассовое колечко. Следовательно, активно задействуются зрительное и тактильное восприятие. Полученные ощущения накапливаются, сохраняются для дальнейшего применения в качестве сенсорных эталонов. Развитие ощущения и восприятия с каждым годом ведет дошкольника к важным достижениям как:

- *выявлению важнейших признаков на основе обследования окружающих объектов;
- *формированию сенсорных эталонов и освоению в их использовании;
- *формированию пространственной ориентации, понятий глубины, высоты;
- *восприятию времени и ориентации во временных интервалах,
- *умению воспринимать художественные произведения.

К 3-летнему возрасту ребенок уже имеет определенную информационную базу, позволяющую ему узнавать, вспоминать, воспринимать более сложные явления и целостные объекты. Младший дошкольник все еще обследует объекты случайным образом – в игре, самые бросающиеся в глаза качества. Но уже в 5 лет ребенок способен пристально рассматривать некий предмет, чтобы узнать о нем как можно больше, выявить особенности и свойства. В старшем дошкольном возрасте происходит интеллектуализация восприятия. Дошкольник ставит задачу обследовать объект или определить его качества. При необходимости он дает речевое описание воспринимаемого с необходимой детализацией.

Память. За период дошкольного детства накапливается и перерабатывается огромное количество информации. Помогает с этим справляться память. У дошкольника развиваются следующие виды памяти: образная, двигательная, словесная.

Первые запоминания отрывочны, имеют форму единичных представлений о конкретном предмете. Но эти дискретные представления уже позволяют ребенку вспомнить и узнать ранее виденные предметы или знакомых людей. Младшие дошкольники ориентированы на самые заметные признаки, их и запоминают. Чаще эти признаки не существенны. Совсем не важно, что мячик красного цвета. Главное, что он упругий и умеет прыгать. Но способность к анализу в трехлетнем возрасте еще только зарождается, и ребенок настойчиво может выбирать именно красный мячик, с которым он уже игрался. Прежде всего, у дошкольника развивается образная память. Занимаясь игрушками или обследуя предмет, он замечает все больше характеристик, благодаря чему формируется образ. Существенную помощь в развитии образной памяти ребенка оказывает взрослый, если обращает его внимание на важные признаки и проговаривает: например, у чайника есть носик, у цветочка – лепестки.

Старшие дошкольники сами используют речь, чтобы лучше запомнить информацию. Образный вид памяти дополняется словесным. Во-первых, дети узнают все больше слов, а, во-вторых, слово они связывают с образом, перемещая как одно, так и другое в соответствующие отделы головного мозга. Непосредственное эмоциональное запоминание и последующее припоминание дошкольник постепенно дополняет произвольным задействованием памяти с использованием словесной формы. Он научается подчинять свои действия определенным целям. Точно также ставит перед собой задачу запомнить рассказ или порядок сборки конструктора, чтобы при необходимости воспроизвести. В старшем дошкольном возрасте формируется произвольное запоминание, и подкрепляется логическая память, что способствует развитию других познавательных процессов.

Воображение. Психический процесс воображения начинает развиваться в то время, когда в памяти накапливается хотя бы минимальный запас понятий и образов. Простейшее использование небольшого обруча в качестве руля требует от малыша припоминания автомобиля и образного представления, как с этим «рулем» обращаться.

2. Виды внимания у дошкольников.

Внимание психический процесс, который заключается в отборе необходимой информации в конкретной ситуации и полное отвержение ненужной. Суть в том, что внешнее внимание нацелено на окружающие человека предметы, личности, явления, кроме того действия других людей и изменения. Этой особенностью ребенок обладает с первых дней жизни. Новорожденный реагирует на голос родных, поворачивает голову в сторону источника шума, концентрирует внимание на родных людях. Внимание маленьких детей, возраст которых от 3 до 6 лет, сфокусировано на их переживаниях и чувствах внутреннем мире. Максимальной концентрации внутренне внимание малыша достигается в тот момент, когда ребенок как будто застывает и сосредоточенно смотрит на какой-то предмет, но как бы не видя его. В такие минуты ребенок не реагирует на упреки взрослых, не слышит обращенной к нему речи. Именно такие ситуации взрослые называют рассеянностью.

Психологи выделяют три вида внимания.

1. Непроизвольное внимание не требует привлечения усилий, которые вызывают, фиксируют и сохраняют его, возникает такой процесс сам собой. Зачастую такое внимание вызвано яркими переживаниями, шумными событиями. Интерес быстро возникает, но также быстро и пропадает. Поскольку тот предмет, который спровоцировал такой интерес, очень быстро становится обыденным и понятным. Таким образом, произвольное внимание пропадает.

2. Произвольное внимание тип внимания, который особо важен, когда малыш занимается не тем, чем ему хочется, а выполняет те действия либо задания, что необходимо. Зачастую дети отказываются от любимого или просто интересного занятия ради выполнения необходимого задания. Психологи напрямую связывают уровень развития речи детей от 3 до 7 лет с успешным формированием этого типа внимания.

3. Послепроизвольное внимание тип психического процесса, который формируется из произвольного внимания и объединяет качества и основные характеристики предыдущих двух видов. Это происходит на этапе, когда дошкольник полностью увлекается игровым элементом или заинтересовавшим его заданием. Ребенок не прилагает особых стараний, усилий, чтобы сосредоточиться на процессе выполнения. Таким образом, у ребенка проявляется послепроизвольное внимание.

Основные качества и характеристики внимания дошкольников включают: концентрация, переключаемость, объем, устойчивость, избирательность, распределение. Концентрация внимания заключается в способности быстро сосредоточиться на предмете, а также максимально удерживать внимание на объекте, не поддаваясь отвлекающим факторам. Переключаемость - свойство внимания, которое заключается в способности максимально быстро концентрировать на одном, а потом совершенно ином предмете или виде деятельности. Следует помнить, что маленький ребенок при такой смене ощущает и зачастую демонстрирует своим поведением недовольство и напряжение. Чем старше становится ребенок, тем менее ярко проявляется такая особенность.

Объем внимания можно охарактеризовать, проверив количество предметов, которые остаются в поле зрения и за которыми следит малыш. В 5-6 лет ребенок одновременно сопровождает и удерживает в поле зрения три предмета и более. Внимание малыша в этом возрасте более сформировано, и он замечает достаточно мелкие детали. Тогда как в 4 года он способен следить только за одним объектом. Учитывайте, если предмет малыш видит впервые, объем внимания становится значительно уже. Отличие также проявляется во внешних характеристиках образов. Если в три года ребенок обращает внимание на яркие особенности предметов, размеры, то в старшем возрасте такие качества становятся менее важными.

Распределение внимания - особенность, благодаря которой дети дошкольного возраста могут успешно следить за несколькими предметами или справляться с несколькими задачами одновременно. В соответствии с исследованиями, рациональное и быстрое распределение внимания требует дополнительного развития, тренировки. Именно эту особенность учитывайте, занимаясь с малышами. Важно изучить индивидуальные качества и особенности малыша и не забывать о них в процессе работы с ребенком. Не старайтесь добиться

невозможного. Следует подобрать необходимые упражнения и занятия для дошкольников, чтобы обеспечить поэтапное развитие внимания, не вызывая особых переживаний. Делать ставку требуется на детскую любознательность, а также индивидуальность мышления, что особенно станет полезным в процессе обучения.

3. Психодиагностика познавательных способностей.

В оценке и определении профессионального предназначения людей существенная роль, как мы уже отмечали, принадлежит психологическим испытаниям, направленным на исследование у них уровня развития психических познавательных процессов, к которым относятся ощущения, восприятие, мышление, внимание и память. В процессе деятельности основные познавательные процессы выступают в неразрывном единстве. Не существует такого вида деятельности, в которой бы любой из психических процессов был вовлечён изолированно или в котором, наоборот, он отсутствовал. Это положение распространяется и на все виды тестов, направленность которых на исследование отдельных познавательных процессов является в определённой степени условной. В то же время в зависимости от уровня развития и соотношения отдельных психических процессов у каждого конкретного человека возможно выделение различных типов организации интеллектуальной деятельности, которые могут быть связаны и с различной способностью к тем или иным видам труда, профессиям. И здесь необходимо прежде всего ответить на следующие вопросы:

- насколько стабильно то или иное личностное качество;
- поддается ли оно развитию в процессе обучения и деятельности;
- как то или иное качество взаимосвязано с другими, возможна ли их взаимокompенсация;
- как оно включено в структуру той или иной деятельности, т. е. какова его важность применительно к различным профессиям.

Существенным является также вопрос о том, каков диапазон индивидуальных различий между людьми по исследуемому конкретному качеству. Здесь нужно отметить, что все психические качества относятся к развиваемым и в определённой степени взаимокompенсированным, однако их наличный уровень у каждого конкретного человека свой. В зависимости от наличного имеющегося в настоящий момент уровня отличаются и их потенции или возможности к развитию. Эти положения и являются методической основой для проведения психологического обследования личности в ходе профессионального психологического отбора.

Необходимо также подчеркнуть: то, что в теории обычно рассматривается как познавательные психические процессы, в практике профессионального отбора чаще называется интеллектуальными функциями. Для исследования этих функций предложены сотни методик, которые, как правило, объединяются в так называемые "батареи тестов", в основе которых всегда лежит определенная концептуальная схема или определенные представления о структуре интеллекта. В настоящее время известно несколько десятков таких батарей. Разработка комплексных батарей - процесс чрезвычайно трудоемкий, требующий солидного научного обоснования и многолетних исследований на валидность и надежность. Для оценки уровня развития познавательных психических процессов в практике профессионального психологического отбора применяются различные интеллектуальные тесты.

4. Использование игрушек для изучения познавательной деятельности детей.

Использование игрушки в целях диагностики моторнодвигательных и мыслительных актов является весьма эффективным на ранних этапах развития ребенка. Игрушка дает возможность ребенку выявить и продемонстрировать накопленный опыт, творчески переработать его (конструктивный праксис), создать новый. Чем больше комбинаций игрушка позволит ребенку производить, тем больше она развивает его творческие силы, тем скорее ребенок овладевает внешней средой, тем активнее ее осваивает.

Диагностическими критериями игрушки, как правило, служат:

- а) наличие эмоциональной реакции ребенка на ее появление, желание манипулировать ею; б) активность двигательных действий и широта манипуляций;
- в) отражение опыта взаимодействия с игрушкой в соответствии с ее функциональной направленностью;
- г) наличие новых - заменяющих элементов в игровой ситуации;
- д) длительность игры;
- е) частота потребности в данной игрушке. Эти критерии больше применимы при диагностике активности в игровых ситуациях детей одного года — трех лет. Для более старших детей диапазон диагностических критериев значительно расширяется. Сюда включаются критерии развития речи, пространственно-зрительных представлений, воображения, способов выполнения мыслительных операций, отражающих особенности конструктивного праксиса, уровень обобщений и отвлечений.

Через игрушку происходит передача детям самой сущности отношений людей, сложного «устройства» мира. Другими словами, игрушка - это как бы «игривое зеркальце» жизни и фантазии, бытия и сознания, способна отобразить специфику окружающего мира: социума, природы, рукотворного мира, технического прогресса, информации, др. Так как игрушка - это предмет культуры, она представлена в ней носителем социально-культурной информации. Ведь ей свойственны разнообразность и неограниченность форм, поэтому её роль заключается в предназначении быть предметом для игры. Игрушка также является духовным образом хорошей жизни и хорошего мира, а также прообразом представлений о добре - истинном или ложном. Истинная игрушка утверждает добро и определяет отличие добра от зла. Дошкольник искренне любит свою игрушку, делится с ней своими секретами, переживает вместе с ней свои эмоции, бережет и защищает ее.

Таким образом, игрушка - это атрибут для детской игры и вместе с тем, важное педагогическое средство, имеющее огромное воспитательное и развивающее значение. В детской игре игрушка выполняет ключевую роль: позволяет моделировать, отображать реальные действия взрослых: шоферу нужен автомобиль, летчику - самолет. В этом и есть её главное назначение: выполнение активных действий, самореализация, выражение собственных мыслей и чувств. Хорошая игрушка мотивирует ребенка к размышлениям, ставя перед ним разнообразные игровые задачи, и тем самым развивая инициативу и познавательные способности.

Например, техническая игрушка демонстрирует устройство конкретного автомобиля или велосипеда, способ приведения его в движение, т.е. знакомит с элементами механики. Строительный материал и конструкторы, модели для изготовления самодельных игрушек развивают творческие конструктивные способности, стимулируют развитие пространственной ориентировки и логическое мышление. Особое место в этом смысле принадлежит Лего-конструированию и робототехнике, освоение которых значительно расширяет технические познания дошкольников и, в силу их огромного развивающего потенциала, сегодня представляет одно из перспективных направлений дошкольного образования. Главная особенность любой игрушки заключается в том, что в ней в обобщенном виде заложены типичные черты, свойства предмета, в соответствии с которыми ребенок в игре может воспроизвести те или другие действия: кукла - обобщенный образ человека; автобус, трамвай - обобщенные образы транспорта; медведь, волк - обобщенные образы животных. Игрушки таким образом способны расширять детский кругозор, стимулировать интерес к отраженным в ней предметам и явлениям действительности, развивать самостоятельность, творчество, ловкость, воспитывать коммуникативные навыки, дружеские взаимоотношения, способность к согласованным со сверстником действиям, умение управлять своим поведением.

Итак, игрушка является предметом детских забав и развлечений, служит для развития умственных, нравственных, физических и эстетических способностей, то есть способствует разностороннему развитию ребенка. Она помогает ребенку познать окружающую действительность, способствует развитию его мышления и речи, пробуждению творческой

инициативы. Поэтому игрушка вместе с детской книгой являются первыми произведениями искусства, входящими в жизнь детей. Игрушка как часть общечеловеческой культуры наиболее педагогически ценна, так как позволяет развить всесторонне гармоническую личность дошкольника.

Основным назначением детских игрушек является побуждение детей к совместным играм, пробуждение их инициативы и фантазии. Игрушка - это художественное произведение, которое направлено на то, чтобы точно передать выразительность образа человека, животного, предмета. Чем больше различных действий можно совершить с игрушкой, тем она интересней для ребенка, тем шире её роль в воспитании. Психологи называют это свойство игрушек - операциональные возможности, т.е. возможности совершать практические действия. Поэтому игрушка должна иметь следующие динамические свойства: реальная подвижность частей или деталей, механизм движения или звучания.

Игрушка оказывает огромное влияние на развитие ребёнка, поэтому следует определить ряд принципиальных требований к игрушке для того, чтобы она не навредила маленькому ребёнку. Должен осуществляться тщательный подбор игрушек в соответствии с требованиями, при этом важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности каждого ребёнка. Детская игрушка должна быть красочно и привлекательно оформлена, быть реалистичной и передавать основные, типичные черты окружающей действительности. Игрушка должна быть не только привлекательной и яркой, но и нести в себе определенный смысл, оказывать положительное влияние, приносить радость, вызывая эмоциональное отношение.

Игрушка должна активизировать проигрывание разнообразных социальных ролей и ситуаций, которые касаются семьи, профессий взрослых, дружбы, общественной. В играх с такими игрушками дошкольник осваивает смыслы и ценности конкретного рода отношений и деятельности взрослых, способы продуктивного общения, познает себя. Сюжетная игрушка не способна дать полное представление образца социальных отношений, но при этом является их символом, помогая их раскрыть. Именно образные игрушки и атрибуты сюжетной игры помогают обслужить действия живого персонажа, реализуя желания и замыслы ребенка в качестве исполнителя принятой роли.

Контрольные вопросы.

1. В чем вы видите психологический смысл исследования деятельности?
2. Какие виды деятельности вам известны? 3. В чем сходство и различие учебной и трудовой деятельности?
3. Чем деятельность человека отличается от поведения животных?
4. Каковы основные компоненты структуры деятельности?
5. Какова роль взаимодействия деятельности и психических процессов в жизни человека? В чем проявляется влияние психических процессов на деятельность?
6. Что значит научно объяснить поступок человека?
7. Какими способами объясняют в науке поведение человека?

Тема 15: Психодиагностика мотивационной сферы ребенка.

Ключевые слова: потребности, мотив, аффективно-эмоциональная чувствительность, ценностные ориентации, стереотипы, моральные сознания, эмоционально-мотивационная сфера, диагностика уровня тревожности.

1. Понятие мотива и мотивации.

Мотив — это то, что побуждает человека к деятельности, направляя его на удовлетворение определенной потребности. Мотив есть отражение потребности, которая действует как объективная закономерность, объективная необходимость. В качестве мотивов могут выступать потребности, мысли, чувства и другие психические образования. Однако для осуществления деятельности недостаточно внутренних побуждений.

Необходимо иметь объект деятельности и соотносить побуждения с целями, которые индивид желает достичь в результате деятельности. В мотивационно-целевой сфере с особой ясностью выступает социальная обусловленность деятельности. Под потребностно-мотивационной сферой личности понимается вся совокупность мотивов, которые формируются и развиваются в течение жизни человека. В целом эта сфера динамична, но некоторые мотивы относительно устойчивы и, подчиняя себе остальные мотивы, образуют как бы стержень всей сферы. В этих мотивах проявляется направленность личности.

Ценность — это понятие, используемое в философии для указания на личностную, социально-культурную значимость определенных объектов и явлений. Ценности личности образуют систему ее ценностных ориентаций, элементов внутренней структуры личности, являющихся для нее особо значимыми. Эти ценностные ориентации составляют основу сознания и деятельности личности. Ценность — личностно окрашенное отношение к миру, возникающее на основе не только знания и информации, но и собственного жизненного опыта. Ценности придают смысл человеческой жизни. Непреходящее значение в мире ценностных ориентаций человека имеют вера, воля, сомнение, идеал. Ценности — часть культуры, получаемая от родителей, семьи, религии, организаций, школы и окружающей среды. Культурные ценности — это широко поддерживаемые убеждения, определяющие, что желательно и что верно. Ценности могут быть:

- самоориентированными, которые касаются индивида, отражают его цели и общий подход к жизни;
- ориентированными другими, которые отражают желания общества, касающиеся взаимоотношений между индивидом и группами;
- ориентированными окружающей средой, которые воплощают представления общества о желательных взаимоотношениях индивида с его экономической и природной средой.

Убеждения — это мотивы практической и теоретической деятельности, обоснованные теоретическими знаниями и всем мировоззрением человека. Например, человек становится учителем не только потому, что ему интересно передавать знания детям, не только потому, что он любит работать с детьми, но и потому, что хорошо знает, как многое в создании общества зависит от воспитания сознательности. Это значит, что он выбрал свою профессию не только из интереса и по склонности к ней, но и по своим убеждениям. Глубоко обоснованные убеждения сохраняются на протяжении всей жизни человека.

Убеждения — наиболее обобщенные мотивы. Однако если обобщенность и устойчивость — характерные признаки свойств личности, то убеждения уже нельзя называть мотивами в принятом смысле слова. Чем более обобщенным становится мотив, тем ближе он к свойству личности.

Намерение — сознательно принимаемое решение достичь определенной цели с четким представлением средств и способов действия. Здесь объединяются побуждение к действию и планирование. Намерение организует поведение человека. Рассмотренные типы мотивов охватывают лишь основные проявления мотивационной сферы. В реальности существует столько различных мотивов, сколько возможно отношений человек-среда.

Мотивация — это совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека действовать специфическим, целенаправленным образом; процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения целей организации или личных целей.

Понятие «мотивация» более широкое, чем понятие «мотив». Мотив в отличие от мотивации — это то, что принадлежит субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий. Понятие «мотивация» имеет двойной смысл:

во-первых, это система факторов, влияющих на поведение человека — потребности, мотивы, цели, намерения и др;

во-вторых, характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

В мотивационной сфере выделяются:

*мотивационная система личности — общая организация всех побудительных сил деятельности, лежащих в основе поведения человека, которая включает в себя такие компоненты, как потребности, собственно мотивы, интересы, влечения, убеждения, цели, установки, стереотипы, нормы, ценности и др.;

*мотивация достижения — потребность в достижении высоких результатов поведения и удовлетворении всех других потребностей;

*мотивация самоактуализации — высший уровень в иерархии мотивов личности, состоящий в потребности личности к наиболее полной реализации своего потенциала, в потребности самореализации себя.

Мотивы - внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека. Это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим его к совершению действия. Мотивация - динамический процесс внутреннего, психологического управления поведением, включающий его инициацию, направление, организацию, поддержку, т.е. совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Она объясняет целенаправленность действия организованность.

Потребности - состояние нужды человека в определенных условиях, которых им недостает для нормального существования, ее отличием является избирательность реагирования живого на то, что составляет предмет потребностей.

2. Самосознание в раннем детстве.

Самосознание является продуктом развития человека, его прижизненным образованием. Оно развивается в процессе собственной активной деятельности ребенка, на основе его взаимоотношений с окружающими (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович и др.).

Развитие самосознания протекает индивидуально у каждого ребенка, но, как правило, к концу года жизни первые признаки возникновения его уже можно заметить: ребенок начинает выделять себя, свое тело из окружающего его пространства. Дальнейшее развитие самосознания связано с осознанием своих желаний и вообще мотивов деятельности. Это помогает ему перейти на следующую ступень в развитии самосознания — отделить себя от своих действий.

Важный момент в развитии самосознания наступает на третьем году жизни, когда ребенок начинает отделять действие от предмета, за которым оно первоначально было жестко закреплено. Он наступает не «вдруг», не сам собой, а в результате выполнения ребенком предметного действия в новых условиях и переноса его на другие предметы. Действуя с предметами, он сравнивает свои действия с действиями взрослых, находит в них сходство, различие, все чаще действует без непосредственной помощи взрослого. И вот у ребенка появляется свое желание, порой отличное от желания взрослого, свое личное действие, к которому он относится как к своему, самостоятельно совершенному действию. «Я играю», «я одеваюсь», «я ем» и все чаще «я сам» — заявляет малыш о себе на третьем году жизни. Переход от обозначения себя в третьем лице к личному местоимению первого лица «я» — одно из важных достижений раннего возраста. Среди других новообразований, появляющихся вслед за этим, особое значение для развития ребенка как личности имеет самооценка.

3. Общие закономерности развития эмоций и чувств в онтогенезе.

В процессе деятельности, познания окружающего мира и самого себя, в процессе общения со взрослыми и сверстниками ребенок испытывает разнообразные эмоции и чувства. «Он переживает то, что с ним происходит и им совершается; он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого отношения человека к окружающему составляет сферу чувств и эмоций. Чувство человека — это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает в форме непосредственного переживания» (Рубинштейн С. Л., 1976. С. 458). Эмоции и чувства рассматривают как формы отражения действительности,

проявляющиеся в отношении ребенка к окружающему миру, в переживаниях по поводу появления, удовлетворения или неудовлетворения потребностей.

Выделяются следующие общие линии развития эмоций и чувств: формирование эмоциональных состояний в связи с изменением ситуаций жизни ребенка, формирование высших чувств на основе эмоций, становление эмоций и чувств в русле личностных новообразований. Развитие эмоций и чувств в онтогенезе имеет определенные закономерности.

В онтогенезе вначале появляются эмоции, отражающие простейшие переживания, связанные с удовлетворением естественных потребностей - уровень аффективно-эмоциональной чувствительности, связанный по преимуществу с органическими потребностями. Такие эмоции есть и у животных. Но простейшие эмоции ребенка следует отличать от простейших эмоций животных, поскольку форма их проявления имеет у человека социальный характер. Эмоции человека обусловлены социальной формой удовлетворения потребностей.

Однако, как верно подчеркивал В. А. Сухомлинский, если ребенок только потребляет радости, не добывая их трудом, напряжением духовных сил, его сердце может стать холодным, черствым, равнодушным. Развитие эмоций происходит, как их дифференциация, как обогащение переживаний. Примером переживаний, имеющих положительный эмоциональный тон и отрицательный эмоциональный тон, могут быть переживания, связанные с удовлетворением или неудовлетворением потребности младенца в пище. Переживание неудовольствия дошкольником может проявляться как переживание страха, гнева, отвращения, а переживание удовольствия — как переживание нежности, умиления, духовной близости с родителями. Дифференциация эмоций и обогащение переживаний связаны с общим развитием личности ребенка, расширением круга явлений, вызывающих эмоциональный отклик так как, от врожденной органической потребности до взаимоотношений с другими людьми, оценки собственных поступков, восприятия событий общественной жизни. Развитие чувств у детей происходит как обобщение эмоций, направленных на определенный объект. В сформировавшейся системе эмоций и чувств эмоции являются проявлением переживаемого чувства. У детей система эмоций и чувств еще только формируется. Поэтому их эмоции — не столько проявление переживаемого чувства, сколько материал для обобщения и формирования на их основе высших чувств. Процесс развития эмоциональной сферы ребенка характеризуется постепенным отделением субъективного отношения от объекта переживаний.

Основные выводы:

1. Особенности выражения эмоций и проявления поведения у детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в домах ребенка, в ситуациях взаимодействия и разлучения с близким взрослым связаны с возрастом, полом, особенностями развития детей, а также с их принадлежностью к определенному дому ребенка.
2. Интенсивность позитивного эмоционального тона, отдельных позитивных эмоций, проявляемых детьми из домов ребенка в ситуациях взаимодействия и разлучения с близкими взрослыми, увеличивается с возрастом, тогда как интенсивность негативного тона и отдельных негативных эмоций с возрастом уменьшается: дети в домах ребенка с возрастом вырабатывают особую стратегию эмоционального поведения, для которой характерно угнетение негативных и увеличение использования позитивных эмоций.
3. Выражение эмоций и поведение детей, проживающих в домах ребенка, связаны с их полом: в ситуациях взаимодействия со взрослыми девочки больше, чем мальчики, используют выражение эмоций на лице - проявляют более интенсивные эмоции интереса, дистресса, гнева и негативного тона в целом; в ситуации разлучения с взрослыми мальчики больше, чем девочки, проявляют дезадаптивно-опосредованное - стереотипные действия.
4. Характеристики выражения эмоций у сотрудниц домов ребенка при взаимодействии с детьми не зависят от возраста детей, однако связаны с их полом: при взаимодействии с

девочками сотрудницы проявляют более интенсивные позитивные: интерес, возбуждение, удивление и негативные: дистресс эмоции, используют большее количество позитивных и негативных эмоций, чем при взаимодействии с мальчиками; таким образом, между девочками и сотрудницами существует большая взаимосвязь выражения эмоций, тогда как мальчики испытывают большее «эмоциональное отчуждение».

5. Выражение эмоций в ситуациях взаимодействия и разлучения с близким взрослым отличается у детей из дома ребенка и семьи: в свободной игре у детей, воспитывающихся в семье, выше интенсивность позитивных эмоций (радость, возбуждение, позитивный тон, количество позитивных эмоций) и страха, тогда как у детей из домов ребенка - выше интенсивность печали; в ситуации разлучения у детей из домов ребенка выше интенсивность интереса, в ситуации воссоединения - гнева и печали; таким образом, дети в семье и доме ребенка вырабатывают разные стратегии эмоциональной адаптации к ситуациям взаимодействия и разлучения с близким взрослым.

6. Дети, проживающие как в семье, так и в доме ребенка, реагируют на разлучение с близким взрослым уменьшением интенсивности и частоты проявления позитивных и увеличением интенсивности и частоты негативных эмоций; у детей из домов ребенка к этому добавляется увеличение интенсивности стереотипных действий - связанные с использованием эмоций стратегии адаптации к отсутствию близкого взрослого развиты у детей из дома ребенка в недостаточной степени.

7. В ситуации воссоединения с близким взрослым дети, воспитывающиеся в разных условиях, отличаются друг от друга: у детей из семьи наблюдается снижение интенсивности негативных эмоций (дистресс, печаль), в то время как у детей из дома ребенка интенсивность негативных эмоций (дистресс, печаль) и стереотипных действий сохраняется на том же уровне, что и в ситуации разлучения с взрослым - в семье присутствие взрослого после разлуки помогает ребенку справиться с негативными эмоциями; в доме ребенка таких изменений в связи с возвращением взрослого не наблюдается.

8. В ситуациях свободной игры и воссоединения с ребенком матери и сотрудницы домов ребенка отличаются друг от друга интенсивностью проявляемых эмоций: интенсивность радости, интереса, позитивного тона, печали выше у сотрудниц дома ребенка; интенсивность удивления выше у матерей.

9. Диады «ребенок - мать» и «ребенок - сотрудница дома ребенка» отличаются друг от друга особенностями взаимосвязи характеристик эмоционального реагирования: в ситуации свободной игры взаимное эмоциональное реагирование ребенка и взрослого как в семье, так и в доме ребенка связано с выражениями позитивных эмоций; в ситуации воссоединения взаимность эмоционального реагирования ребенка и взрослого в семье наблюдается в выражении только позитивных эмоций, тогда как в доме ребенка - не только позитивных, но и негативных эмоций.

4. Развитие высших чувств у дошкольников.

Чтобы у ребенка сформировались высшие чувства так как моральные, эстетические, познавательные, у него должно быть сформировано понятие о плохом и хорошем, красивом и некрасивом, а также — познавательная потребность.

Чувства складываются постепенно. Первоначально дети улавливают только непосредственное значение событий, позднее — их обобщенный смысл. Для детей характерна слитность высших чувств. Ребенок оценивает как «хорошее» объекты и явления, которые вызывают у него и эстетические переживания: хороший — значит красивый, и этические: хороший — значит добрый, и интеллектуальные: хороший — значит интересный. Один и тот же объект вызывает переживание, в котором слиты эстетические, этические, познавательные чувства. Высшие чувства начинают формироваться с двух-трехлетнего возраста. К высшим чувствам относят интеллектуальные, эстетические и моральные. Чувства, возникающие в процессе познавательной деятельности, называются интеллектуальными. К ним относят

любопытство, любознательность, удивление, чувство нового, чувство юмора. Чувство юмора проявляется у детей в процессе познания действительности.

В дошкольном возрасте начинается зарождение морального сознания, когда ребенок начинает понимать предъявляемые к нему требования, относить их к своим действиям и поступкам, к поведению других людей - взрослых и сверстников. У детей возникают и такие этические переживания, как чувство гордости и стыда. «Внутренним условием зарождения чувства гордости, направленного на конкретные достоинства, является формирование в сознании ребенка связи между представлением об этих достоинствах и положительной оценкой со стороны окружающих». Так, дети 4-5 лет гордятся качественными показателями во многих видах деятельности: умением хорошо танцевать, быстро бегать, считать; проявлением моральных качеств - выдержки, послушания, гордятся родителями. Как показано в исследовании Р. Х. Шакурова (1966), развитие гордости происходит не только под влиянием положительной, но и отрицательной оценки, вызывающей чувство стыда.

В дошкольном возрасте появляется чувство дружбы.

Выделяют следующие критерии дружеских отношений:

- предпочтение;
- симпатия;
- сочувствие;
- отзывчивость, проявляющиеся между отдельными детьми, но не в ущерб другим;
- интерес к деятельности сверстников;
- желание и умение договориться о совместной игре и выполняемой в ней роли;
- проявление заботы, помощи;
- способность поступиться личными желаниями: поступать справедливо, получая при этом удовлетворение.

Для младших дошкольников характерна дружба поочередно со многими детьми. Мотивом дружбы является совместная игра. У детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста дружба приобретает более интимный характер, мотивом ее могут быть взаимные склонности, симпатии, интересы. К концу дошкольного детства высшие чувства все чаще становятся мотивами поведения ребенка. Посредством чувств происходит регуляция поступков, действий, желаний ребенка сообразно установленным этическим, эстетическим требованиям общества.

5. Условия развития эмоциональных переживаний у дошкольников.

Эмоциональное развитие дошкольника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов, уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства.

Эмоции играют важную роль и в жизни ребенка. Они помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. У дошкольника формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности, предвидеть реакцию других людей на его поступки. Поэтому роль эмоций в деятельности ребенка существенно изменяется. Если раньше ребенок испытывал радость от того, что получил желаемый результат, то теперь он радуется потому, что может этот результат получить. Если раньше он выполнял нравственную норму, чтобы заслужить положительную оценку, то теперь он ее выполняет, предвидя, как обрадуются окружающие его поступку.

В дошкольном возрасте эмоциональный мир ребенка богаче и разнообразнее. От базовых эмоций: радости, страха он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, ревнует и грустит. Так же усваивается язык таких чувств, как выражение оттенков переживаний при помощи взглядов, жестов, улыбок, движений, интонаций голоса. Именно в дошкольном возрасте ребенок осваивает высшие формы экспрессии - выражение чувств с

помощью интонации, мимики, пантомимики, что помогает ему понять переживания другого человека, «открыть» их для себя. Вся жизнь ребенка раннего и дошкольного возраста подчинена его чувствам. Управлять своими переживаниями он еще не может. Поэтому дети, гораздо больше подвержены переменам настроения, чем взрослые. Их легко развеселить, но еще легче огорчить или обидеть, так как они почти совсем не знают себя и не умеют владеть собой. Вот почему они способны пережить целую гамму чувств и волнений за необычайно короткий промежуток времени. Настроение ребенка во многом зависит от взаимоотношений с взрослыми и сверстниками.

Развитие эмоций и чувств у дошкольников зависит от ряда условий.

1. Эмоции и чувства формируются в процессе общения ребенка со сверстниками. Сопереживание сверстнику во многом зависит от ситуации и позиции ребенка. В условиях острого личного соперничества эмоции захлестывают дошкольника, резко возрастает количество негативных экспрессии в адрес ровесника. В групповых же соревнованиях главным стержнем служат интересы группы, а успех или неудачу делят все вместе, сила и количество негативных экспрессии снижается, ведь на общем фоне группы личные удачи и неудачи менее заметны.
2. При специально организованной деятельности например, музыкальные занятия, чтения сказок, так как, дети учатся испытывать определенные чувства, связанные с восприятием - например, музыки. Наиболее яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Такое сравнение дошкольник проводит лишь мысленно и с уверенностью, что в подобной ситуации поступил бы так же. Поэтому негативные эмоции в адрес персонажа отсутствуют.
3. Эмоции и чувства очень интенсивно развиваются в соответствующем возрасте дошкольников в виде деятельности - в игре, насыщенной переживаниями. Мощным фактором развития гуманных чувств является и сюжетно-ролевая игра. Ролевые действия и взаимоотношения помогают дошкольнику понять другого, учесть его положение, настроение, желание.
4. В процессе трудовой деятельности, направленной на достижение результата, полезного для окружающих, возникают новые эмоциональные переживания: радость от общего успеха, сочувствие усилиям товарищей, удовлетворение от хорошего выполнения своих обязанностей, недовольство от своей плохой работы. Важной особенностью эмоционального развития является тесная связанность с ситуацией непосредственного общения переживаний через призму непосредственных коммуникативных отношений.

6. Психодиагностика эмоционально-мотивационной сферы и функциональных состояний детей.

Эмоционально-мотивационная система является предметом многих теоретических и экспериментальных работ, особый интерес представляют исследования онтогенеза эмоционально-мотивационной системы. Стоит заметить, что эмпирическому изучению в большей степени подвергнута эмоциональная составляющая этой системы, определяющей вектор поведения и развития человека, а также энергетический и экспрессивный потенциал поведения и деятельности. В психодиагностике ребенка основной вопрос формулируется в плоскости нормы и патологии психолого-эмоционального и социального поведения. Как уже отмечалось выше, большой процент дошкольников с высокой тревожностью, которая отмечается в наблюдениях родителей, часто не находит своего подтверждения в психодиагностических работах. Связано это отчасти с недостаточной валидностью и надежностью методик оценки тревожности.

Ребенок выполняет цветовой выбор, как это предлагается в методе М. Люшера, с соблюдением требований, которые гарантируют высокую надежность интерпретации результата постепенного выбора цветowych карточек. Такими требованиями является дневное и равномерное освещение, белый фон, на котором выкладываются цветные карточки, ясная и понятная ребенку речевая инструкция. Вторая раскладка обрабатывается по предложенным Ю. И. Филимонову формулам, которые дают выраженность тревожности, утомления и

стрессированности, т. е. всем негативным психоэмоциональным состояниям, приводящим к невротизации ребенка.

Эта модификация популярного теста цветовых предпочтений снабжена возрастными нормативами, что делает его валидным и надежным инструментом экспертизы психоэмоциональных состояний. Еще одним известным способом оценки нормы эмоциональных состояний и отклонений от него является рисуночный тест «Дом, дерево, человек» (см.: Кудряшов А. Ф., 1988). Ребенку предлагается нарисовать поочередно эти три предмета, анализируется размер рисунка, его расположение на листе, использованная дошкольником цветовая гамма, качество рисунка: наличие и качество деталей, штриховки, пропорции рисунка. Известно, что этот тест достаточно популярен, так как он дает представление о тревожности, агрессивности, застенчивости/ социальной изолированности дошкольника, страхах ребенка, а также об уровне развития его интеллекта. Существенным недостатком этого теста считают отсутствие формализованной обработки рисунка и трудности формализации анализа. Подчас психолог принимает решение с опорой на интуицию, которая у всех развита в очень разной степени, и крайне сложно научить пользоваться ею другого человека.

Поэтому материалы этого теста имеют очень вариативное описание у разных специалистов, иногда крайне противоречивые трактовки разных специалистов-психологов вводят в заблуждение родителей и педагогов. Во избежание неопределенности экспертизы психоэмоциональных состояний ребенка рекомендуется использование теста цветовых предпочтений в модификации Ю. И. Филимонова и рисуночных тестов, по одному параметру — тревожности должна наблюдаться высокая сходимость результатов. Если это имеет место, то можно анализировать эмпирические материалы двух тестов дополняющим образом. Очень популярным способом экспресс-оценки эмоциональной сферы дошкольников являются разного вида опросники для родителей и воспитателей, в которых перечисляются конкретные способы детского реагирования в стандартных жизненных ситуациях.

Для дошкольников - эмоциональная сфера - центральная психическая функция, поскольку оптимальное состояние эмоционального развития детей предопределяет успешность его интеллектуальной и волевой сфер. Детям необходимы яркие эмоциональные впечатления, игры, упражнения, которые помогают научиться управлять эмоциями, исправлять и осознавать их. Если эта линия - линия развития эмоций - нарушается, нарушается процесс личностного развития ребенка, особенно это актуально для дошкольников с нарушением речи. Поэтому точная и глубокая диагностика эмоциональных нарушений, а также коррекция и прогноз развития детей с такими симптомами, имеют огромное значение для здоровья ребенка.

У многих детей с нарушением речи отмечается задержка развития всех психических процессов: восприятие, воображение, память, мышление; а также быстрая утомляемость. Особое место в возникновении тяжелых эмоциональных состояний занимает понимание своего отличия от нормально говорящих сверстников, понимание и переживание своего дефекта. В целом, симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство. Нередко отмечается состояние беспокойства, тревожность. Таким образом, развитие и коррекция недостатков эмоциональной сферы для детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи необходимо рассматривать в качестве одной из наиболее важных, приоритетных задач их воспитания и гармоничного развития, поскольку это является одним из условий их успешной адаптации, социализации и самореализации в жизни общества. Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Д. Кошелевой доказали возможность значительного смягчения недостатков эмоционального развития детей при грамотном внесении изменений в окружающую ребенка социальную обстановку, активного его включения в особый образ организованную деятельность, такую как игра, драматизация, занятия музыкой, посильный труд; общение; воспитательное воздействие. Существует множество направлений по преодолению нарушений эмоциональной сферы у детей, такие как: игровая деятельность, изобразительность, арт-терапия, музыкальная и

театральная деятельность, психогимнастика. Использование различных методов и приёмов в коррекционно-развивающей работе затрагивает нераскрытые дарования у детей с нарушением речи, нормализует их эмоциональное состояние, развивает коммуникативные навыки и волевые качества, что существенно повышает социальную адаптацию и облегчает интеграцию в общество

7. Диагностика эмоциональной сферы дошкольников.

Диагностика эмоционально-аффективной сферы детей дошкольного возраста Традиционными методами изучения эмоциональных состояний школьников являются наблюдение, опросник, анкетирование. Процедура обследования вызывает интерес у испытуемого, представляет возможность для его естественного поведения и проявления эмоциональных состояний, осуществления самостоятельного выбора игровых действий.

Диагностика эмоциональных состояний возможна на трех уровнях:

1. адаптивно-мобилизирующем: выявление изменения параметров состояния на физиологическом уровне;
2. поведенческо-экспрессивном: отслеживаются внешние выражения состояния в мимике, поведении, голосе;
3. субъективно-оценочном: испытуемый в устной или письменной форме выражает субъективную оценку своих переживаний на основе собственного восприятия и анализа. Эмоциональное состояние имеет внешнюю сторону выражения: вербальные и невербальные знаки, внутренний план содержания так как понимание и осознание человеком своего состояния и физиологическую основу как изменение состояний организма.

Цветовые и игровые методики являются наиболее приемлемыми для диагностики эмоциональных состояний дошкольников. У детей дошкольного возраста по разным причинам сильнее и чаще всего страдает аффективно-эмоциональная сфера, и поэтому изучение детей надо начинать с таких параметров, как тревожность, агрессивность, страх. Все страхи можно разделить на несколько групп:

- «медицинские» - боль, уколы, врачи, болезнь;
- страхи, связанные с причинением физического ущерба - неожиданные звуки, транспорт, огонь, пожар, стихия;
- страхи смерти: своей, родителей;
- страхи животных и сказочных персонажей, страхи кошмарных снов и темноты, социально опосредованные;
- страхи: людей, родителей, наказания, опоздания, одиночества;
- «пространственные» страхи: высоты, воды, замкнутого пространства.

На основе полученных на перечисленные вопросы ответов психолог делает вывод о наличии у детей страхов. Большое количество разнообразных страхов у ребенка свидетельствует уже о предневротическом состоянии. Еще одним вариантом является предложенная М. Панфиловой методика «Страхи в домиках». Ребенку предлагается нарисовать два дома - красный и черный и даже возможен вариант предъявления ребенку листа с уже нарисованными домами. В эти дома либо самостоятельно и если это младшие школьники и более старшие дети, либо с помощью психолога и если это дошкольники детям предлагается расселить страхи: в красный дом - «нестрашные», в черный - «страшные» страхи. После выполнения задания ребенку предлагается закрыть черный дом на замок можно нарисовать его, а ключ - выбросить или потерять. Автор предполагает, что данный акт усложняет актуализированные страхи. Анализ полученных результатов заключается в том, что экспериментатор подсчитывает страхи в черном доме и сравнивает их с возрастными нормами.

Для выявления страхов у детей дошкольного возраста наиболее распространенными методиками являются М. Панфиловой «Страхи в домиках», проективная методика А.И. Захарова «Что мне снится страшное, и чего я боюсь днем», различные рисуночные методики, например, «Нарисуй человека». При исследовании эмоциональной сферы,

например, тревожности дошкольников важно избежать субъективизма. Поэтому стоит знающим его (ребенка) взрослым оценить его поведение. При этом стоит использовать несколько методик, задействовать в исследовании не только родителей, но и воспитателей, людей, имеющих непосредственный контакт с ребенком.

Например, уровень тревожности можно исследовать по таким признакам как:

- Повышенная возбудимость, напряженность, скованность.
- Страх перед новым, незнакомым, непривычным.
- Неуверенность в себе, заниженная самооценка.
- Ожидание неприятностей, неудач, неодобрение старших.
- Исполнительность, развитое чувство ответственности.
- Безынициативность, пассивность, робость.
- Склонность помнить скорее плохое, чем хорошее.

Повышенный уровень тревожности может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным социальным ситуациям. Выявление уровня тревожности позволяет оценить внутреннее отношение ребенка к определенному типу ситуации и дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье, детском саду. Диагностика уровня тревожности ребенка позволяет скорректировать поведение для того, чтобы не травмировать ребенка, и при необходимости провести коррекционную работу с целью формирования адекватного уровня тревожности.

Главная социальная причина проявления агрессии в дошкольном возрасте - поведение родителей:

- Уделяют мало внимания ребенку, порождая дефицит тепла и ласки; не допускают проявления детьми инициативы.
- Не проявляют к ребенку уважения, не учитывают его мнения и желания, унижают ребенка.
- Не обучают ребенка неагрессивным способам поведения.
- В воспитании опираются на негативные методы жестокого или жесткого обращения с детьми.
- Требуют безоговорочного выполнения правил и требований без разъяснения их детям.
- Поддерживают и поощряют агрессивные формы поведения. Для эффективного исследования уровня агрессивности ребенка нужно стремиться наблюдать за ребенком в различных ситуациях, однако необходимо отметить, что наблюдение за игровой деятельностью дошкольника является наиболее информативным, т.к. игра - это ведущий вид деятельности дошкольника. В игре наиболее ярко проявляются особенности взаимоотношений детей, их коммуникативные навыки.

В 2-3 года у ребенка под влиянием коллективных игр и занятий в детском саду начинают формироваться общественные чувства. В этом возрасте радость и нежность вызывает поведение животных. На дальнейшее развитие интеллектуальных чувств указывает обилие задаваемых ребенком вопросов «что?», «почему?». Продолжают развиваться эстетические чувства; можно наблюдать интерес детей к явлениям природы.

В 3,5-4 года чувства к близким и знакомым ребенок переносит на персонажи сказок. Дети проявляют к ним активное сочувствие, а попавшему в беду стремятся «оказать помощь». В условиях неудачи дети обращаются к взрослым, одобрение которых служит мотивацией интересов детей.

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

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

Рассмотренные свойства и возрастные особенности эмоций дают возможность говорить о сложности и трудности диагностики. Облегчает решение диагностических задач ориентация на определенные показатели:

- 1) эмоциональная возбудимость (невозбудимость) личности, о которой судят по тому, какие минимальные возбудители вызывают бурные эмоциональные реакции;
- 2) неустойчивость (устойчивость) эмоций личности, которая проявляется в быстрой смене настроений, переживаний;
- 3) тревожность личности, проявляющаяся в сомнениях, беспокойстве, боязливости;
- 4) направленность действий, поступков при фрустрациях (на себя, на других, на предметы или ситуации);
- 5) глубина переживаний.

Отечественным физиологом П. В. Симоновым (1926-2002) был предложен оригинальный вариант теории эмоций, которую можно назвать информационно-потребностной. Согласно теории Симонова, эмоции определяются актуальной потребностью и оценкой вероятности ее удовлетворения, причем процесс оценки разворачивается произвольно, неосознанно и автоматически. Другими словами, эмоция – это результат автоматической оценки изменения вероятности достижения цели в связи с получением новой информации. При этом происходит анализ информации, полученной из трех источников.

Во-первых, оцениваются сила и качество актуальной потребности. Эту оценку потребностного состояния субъекта можно назвать требованиями цели.

Во-вторых, оцениваются свойства действующего стимула, которые можно назвать требованиями ситуации, например: насколько высока вероятность, через которую нужно перепрыгнуть, чтобы сорвать яблоко?

И в-третьих, объектом оценки становятся наличные ресурсы субъекта, доступные для реализации цели: такие, как знания, умения, функциональное состояние организма, лимит времени). В том случае, если требования полностью соответствуют наличным ресурсам, эмоции не возникают. Если же ресурсов недостаточно для ответа на требования цели и требования ситуации: например, я очень хочу разглядеть витрину магазина на другой стороне улицы, но автомобили мчатся слишком быстро, то оценка вероятности удовлетворения потребности будет снижаться и соответственно возникнет отрицательная эмоция.

Основная функция отрицательных эмоций, по Симонову, – переключение поведения, т.е. смена объекта, на который направлена активность, на более адекватный. При этом отрицательная эмоция действует "хитро": она субъективно снижает ценность недостижимой вещи (после того как я посмотрела на проносящиеся мимо автомобили, ассортимент магазина кажется мне уже не таким интересным). Совсем по-иному разворачиваются события в том случае, если психика "решает", что ресурсы превосходят требования. Тогда оценка вероятности удовлетворения потребности будет превышать первоначальный прогноз, а человек испытает положительные эмоции.

Функция положительных эмоций заключается в поддержании направления активности вплоть до полного удовлетворения потребности. Информационно-потребностная теория эмоций П. В. Симонова добавляет когнитивным теориям динамический аспект и поэтому содержит большой объяснительный потенциал.

Сходную модель предложил американский психолог А. Розман (Roseman, 1984). По его представлениям, конкретная эмоция становится результатом оценки пяти компонентов потенциально эмоциогенной ситуации:

***мотивационная оценка** заключается в атрибуции объекта как желательного или нежелательного. Причем наличие в объекте желаемого может быть связано с негативной эмоцией, например: печаль – желательное не удалось получить, а наличие в объекте

отталкивающего может быть связано с позитивной эмоцией, например: облегчение – нежелательное удалось избежать;

- **ситуационная оценка** связана с присутствием или отсутствием значимого аспекта, который может быть как желательным, так и нежелательным, например: удовольствие констатирует присутствие желательного значимого аспекта, а облегчение – отсутствие нежелательного;

- **компонент вероятности** фиксирует предвосхищение определенного исхода события. Яркой эмоцией, связанной с неопределенной вероятностью наступления события, является, например, удивление;

- **компонент силы** относится к самооценке потенциала действия в данной ситуации, например: эмоция гнева свидетельствует о том, что субъект высоко оценил свою силу, а эмоция стыда – о том, что он счел себя слабым;

- **компонент оценки источника** отражает оценку события как исходящего от самого человека, от других людей или от стечения обстоятельств. Данный компонент определяет направленность эмоции. Например, представим человека получившего подарок. В том случае, если он усмотрит причину произошедшего в себе самом: "я заслужил подарок", его охватит эмоция гордости. А в том случае, если он припишет причину этого события дарящему: "он захотел доставить мне удовольствие" – возникнет эмоция симпатии.

Эмоциональная сфера дошкольника изучается и с помощью экспериментальных методов. Ребенку безразлично, по отношению к кому проявляются хитрость и обман. Эта особенность заметна не только при восприятии сказки, но и при восприятии самостоятельной, не связанной с каким-то определенным литературным произведением, картины. Имеет значение в художественном восприятии и степень близости, доступности образа. Так, например, младшие дошкольники в ролях юмористических персонажей чаще всего предпочитают видеть животных с антропоморфическими признаками, проявивших себя положительно в знакомых им сказках; средние дошкольники – животных, сказочных человечков, детей-ровесников; старшие – чаще просто наиболее интересных и находчивых, наиболее веселых персонажей.

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

При наличии такой информации педагогу легче оказывать направленные воздействия на детей с целью оптимизации эмоциональной сферы своих воспитанников, грамотнее корректировать ее.

Прекрасным средством познания чувственного мира ребенка являются рисовальные тесты (пробы).

Рисунок дает ребенку возможность создать систему информации с использованием графических знаков в период, когда устная речь предоставляет ему гораздо более бедные коммуникативные средства. В силу этого именно посредством детского рисунка можно узнать о внутреннем мире ребенка то, что трудно, практически невозможно, постичь другими способами. Рисунки удобны для организации исследования; весь необходимый инструментарий – это лист бумаги и карандаш; ребенок как бы сам фиксирует при помощи карандаша движение мысли. Это дает возможность воспитателю-исследователю обращать больше внимания на изменение эмоционального состояния испытуемого, отмечать особенности самого процесса рисования.

В числе рисовальных проб, которые могут быть использованы для диагностики эмоциональной сферы дошкольников, - рисунки «Дорога в детский сад» и «Я иду в школу».

Интерпретация рисунка. Анализ структуры рисунка содержит учет количества изображенных на рисунке объектов - как неживых предметов, так и детей, животных. Очень важно изучить расположение их по отношению друг к другу, поскольку рисунок может

отражать реальные события -восприимчивые, желаемые, или то, чего ребенок боится, избегает. Близость ребенка к зданию или к другу, когда дети изображены, взявшись за руки, показывает эмоциональное благополучие. Если же ребенок помещает себя в отдалении от группы детей, здания детского сада, это свидетельствует об отдаленности, отчуждении себя от других, чувстве тревожности по отношению к детскому саду.

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

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

2) декорировании - детали одежды и украшения: шапка, воротник, банты, портфель, ремешок, пуговицы; цветы на окнах; вдоль дороги - цветы, колбочки.

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

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

Информативна и абсолютная величина фигуры. Большие фигуры, здания, занимающие целый лист бумаги, рисуют импульсивные, уверенные в себе, склонные к доминированию дети. Изображение маленьких фигур нередко связано с тревожностью, чувством небезопасности.

При анализе процесса рисования следует обращать внимание на последовательность изображения деталей, людей, предметов, животных; на возвращение к уже нарисованным объектам, деталям, фигурам; паузы; спонтанные комментарии; цвет.

Интерпретация процесса рисования требует большого опыта и хорошего знания личности ребенка, его окружения. Изображение в первую очередь себя может говорить об эгоцентризме ребенка; если он изображает мать, воспитателя, то они для него особо значимы, эмоционально близки. Если фигура человека декорирована, есть основание полагать, что ребенок хочет быть похож на него. Возвращение к рисованию каких-то деталей может указывать на главное, доминирующее переживание, связанное с определенными деталями рисунка. Паузы перед рисованием чаще всего связаны с напряженными, конфликтными отношениями и являются внешними проявлениями диссонанса мотивов. Ребенок как бы решает: рисовать ему этого человека, объект, предмет или нет. Стирание изображенного, перерисовка может быть связана с негативными эмоциями к человеку или же наоборот, с желанием как можно лучше изобразить предмет или человека. Здесь уже педагог -психолог судит по конечному результату.

Комментарии ребенка проясняют смысл рисуемого, выдают наиболее эмоционально значимое для него. Положительное эмоциональное отношение к детскому саду (школе), друзьям выражается в ярких чистых тонах рисунка. О негативном отношении ребенка к детскому саду (школе), его отрицательных эмоциях будет свидетельствовать преобладание темных тонов, нелюбимых красок.

Для изучения эмоций и эмоциональных состояний дошкольников часто используют рисуночный тест Бака «Дом. Дерево. Человек». Он позволяет выявить степень выраженности незащищенности, тревожности, недоверия к себе, чувства неполноценности, враждебности, конфликтности, трудности в общении, депрессивности.

Таким образом, развитие эмоциональной сферы связано с формированием плана представлений. Образные представления ребенка приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность является эмоционально насыщенной. Все, во что включается дошкольник — игра, рисование, лепка, конструирование, подготовка к школе, помощь маме в домашних делах — должно иметь яркую эмоциональную окраску, иначе деятельность не состоится или

быстро разрушится. Ребенок, в силу своего возраста, просто не способен делать то, что ему неинтересно

Контрольные вопросы.

1. Дайте определение эмоций.
2. Перечислите основные характеристики эмоций.
3. В чем заключаются функции эмоций?
4. В чем суть информационной теории эмоций П.В. Симонова?
5. Какие эмоциональные состояния вам известны?
6. В чем различаются эмоции и чувства?
7. На какие психические процессы может повлиять эмоциональное развитие малыша?

Тема 16: Психодиагностика волевой сферы дошкольника.

Ключевые слова: адаптация, тяжёлые нарушения речи, развитие произвольного поведения, волевые действия, преддошкольный возраст, произвольное поведение дошкольников, потребностно-мотивационная сфера, формирование произвольных качеств.

1. Основные аспекты развития воли.

Развитие воли в дошкольном возрасте – это важное условие формирования полноценной личности. Воля нужна при выборе цели, принятии решения, при осуществлении действия, при преодолении препятствий. Преодоление препятствий требует волевого усилия – особого состояния нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека. Воля с точки зрения не только общей, но и возрастной психологии проявляется как уверенность ребенка в своих силах, как решимость совершить тот поступок, который сам субъект деятельности считает целесообразным и необходимым в конкретной ситуации. На протяжении дошкольного детства меняются как сами волевые действия, так и их удельный вес в общей картине поведения. В старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста.

Волевые качества – это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности. Рассмотрим основные проявления силы воли (волевые качества) личности и возможные пути их формирования у ребенка.

Формирование выдержки и самообладания. Признаки выдержки: проявление терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях; умение держать себя в конфликтных ситуациях; умение тормозить проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении; умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке. Возможности разумного выбора решения существенно увеличиваются к старшему дошкольному возрасту. Информирование соподчинение мотивов: решение начинает определяться не более сильным в данный момент, а более важным, значимым мотивом. Так развивается самообладание, умение сдерживаться и подавлять ситуативные желания, чувства и их проявления, укрепляется воля ребенка. Но и у старшего дошкольника волевые действия, связанные с выбором, борьбой мотивов, далеко не всегда заканчиваются решением в пользу более значимого мотива. Это зависит от индивидуальных особенностей ребенка и ситуации, в которой происходит выбор.

Формирование целеустремленности. Признаки целеустремленности у ребенка: сознательная и активная направленность на достижение определенного результата деятельности; умение удерживать цель в центре внимания. Больше проявляется в постановке целей, чем в их достижении, доведении дела до конца: слишком часто внешние обстоятельства отвлекают ребенка.

Данное волевое усилие зависит от ряда условий:

от трудности задачи, длительности ее выполнения - нужны дополнительные подкрепления - указания, вопросы, советы взрослого или наглядной опоры.

- от успехов и неудач в деятельности.

В 3-4 года они не влияют на волевое действие ребенка. Средние дошкольники переживают успех или неуспех в своей деятельности, причем неудачи влияют на нее отрицательно и не стимулируют настойчивость, а успех - всегда положительно.

В 5-7 лет успех стимулирует преодоление трудностей а иногда неуспех оказывает такое же действие - интерес к преодолению трудностей.

Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Ребенку необходимо сделать выбор между двумя возможными решениями. В этой ситуации происходит борьба мотивов, заканчивающаяся победой одного из них.

Формирование настойчивости, упорства. Признаки настойчивости: стремление постоянно доводить начатое дело до конца; умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями; умение продолжать деятельность при нежелании ею заниматься или при возникновении другой, более интересной деятельности; умение проявить упорство при изменившейся обстановке. Настойчивость характеризуется умением личности мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями.

Признаками упорства являются: умение продолжать деятельность, несмотря на неудачи и другие сложности; умение преодолевать тягостные состояния; умение настойчиво добиваться намеченной цели. Развиваются эти качества у детей младшего школьного возраста с помощью подвижных игр-соревнований.

Формирование инициативности. Признаки инициативности: способность предпринимать попытки к реализации возникших у ребенка идей. Тесно связано с формированием самостоятельности. Признаки самостоятельности-это способность осознанно принимать решения и умение не поддаваться влиянию различных факторов, препятствующих достижению поставленной цели. К примеру, в совместной деятельности - это его умение организовать, завершать собственную деятельность; желание вступать в контакт со сверстниками; умение действовать и взаимодействовать при организации деятельности и ее выполнении; стремление к применению к себе тех же средств, что используют взрослые по отношению к нему.

Формирование решительности. Признаки решительности: быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или другого действия или поступка; выполнение принятого решения без колебаний, уверенно; отсутствие растерянности при принятии решений в затрудненных условиях и во время эмоциональных возбуждений; проявление решительных действий в непривычной обстановке. Развивается также в играх, определяется по времени между сигналом воспитателя к началу выполнения задания и собственно началом ее выполнения.

Формирование последовательности. Она характеризуется тем, что все совершаемые поступки вытекают из единого руководящего принципа, которому человек подчиняет все второстепенное и побочное. Последовательность действий, в свою очередь, самым тесным образом связана с самоконтролем и самооценкой.

Формирование смелости. Признаки смелости: уверенность в своих силах, способность сознательно преодолевать страх. Смелость помогает проявлять инициативу, решительность, активность.

Развитию смелости способствуют физкультурные игры и упражнения, в которых часто ребенок ставится перед необходимостью побороть чувство неуверенности или страха, проявить решительность в подвижной игре, в сюжетно-ролевой игре. Особенность проявления смелости у детей дошкольного возраста - это недостаточность сочетания ее с разумной осторожностью. Важно не запугивать детей, а приучать их обдумывать свои действия.

Формирование дисциплинированности. Признаки: подчиняется ребенок общественным правилам поведения и деятельности; осознанно выполняет общественные правила поведения

и деятельности. Развивается очень хорошо в процессе игр так как подвижных, настольных, эстафет и других.

Что же касается методов развития всех волевых сфер личности, то здесь следует отметить особое влияние игр, причем каждый вид игровой деятельности вносит свой, специфический вклад в совершенствование волевого процесса. К примеру, конструктивные предметные игры, появляющиеся первыми в возрастном развитии ребенка, способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий. Подвижные игры - ведут к закреплению у ребенка необходимых волевых качеств личности. Коллективные подвижные игры с правилами также решают еще 1 задачу: укрепление саморегуляции поступков.

Развитие воли в дошкольном возрасте – это вопрос, который особенно актуален в настоящее время. В наш век информатизации и компьютеризации общение детей и взрослых как таковое значительно «деградировало» в плане личного участия в жизни друг друга. Взрослые, в первую очередь, родители, лишь косвенно стали участвовать в процессе передачи своего опыта в различных видах деятельности в виду отсутствия таковых по причине постоянной занятости на работе. Зачастую все препятствия, встречающиеся на пути ребенка, решаются взрослыми, вместо того, чтобы помочь детям развивать способность осуществлять свои желания, ставить перед собой цели, а главное, находить пути достижения своих целей с учетом не только своего «хочу», но и существующих «хочу» других людей.

Проблема развития и формирования волевых качеств является предметом изучения отечественных и зарубежных учёных. Так, согласно Л.С. Выготскому, личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения, и соответственно развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими процессами. Учёными-психологами разрабатываются различные аспекты развития волевых качеств в разновозрастных группах. В дошкольном возрасте происходит становление волевого действия. Ребёнок овладевает целеполаганием, планированием, контролем.

Волевое действие - предполагает предварительное осознание цели действия и средств, ведущих к достижению этой цели. Это значит, что человек, прежде чем приступить к действию, намечает мысленно, для чего и как он будет действовать,— прежде чем действовать фактически, он действует мысленно. С другой стороны, волевое действие — это действие в затруднённых условиях, действие, связанное с преодолением каких-либо препятствий. Развитие произвольного поведения маленького ребенка связано с осуществлением им познавательных действий и с подражанием взрослым. Манипуляции с вещами приводят к установлению ребенком важного для него факта, что после определенных действий могут происходить определенные события. Теперь он осуществляет эти действия ради того, чтобы произошли эти события, т.е. намеренно, целесообразно.

До двухлетнего возраста дети не могут воспроизвести знакомое им действие без реального предмета действия: например, не имея ложки, показать, как ею пользуются. Поэтому существенным шагом в развитии произвольности является формирование способности к представлению отсутствующих предметов, благодаря чему поведение ребенка определяется не только наличной ситуацией, но и представляемой. Вследствие этого растет время удержания заданной ребенку цели действия, что создает предпосылки для самостоятельной постановки цели в более старшем возрасте. Большое значение для формирования волевых действий у ребенка имеет выработка прочной и действенной реакции на два главных словесных сигнала взрослых на слово «надо», требующее действия даже вопреки желанию ребенка, и на слово «нельзя», запрещающее действие, желаемое ребенком. Однако побуждение и торможение действий в этом возрасте в основном регулируются все-таки реальными внешними стимулами. К 3 годам, а иногда и раньше у детей проявляется выраженное стремление к самостоятельности «Я сам», — требует малыш, бурно протестуя против вмешательства и помощи родителей. Маленькому ребенку гораздо труднее подчиниться требованию не делать что-то, чем приказу делать что то другое. Поэтому взрослым выгоднее выражать свои требования не в негативной, а в позитивной форме «Ты

уже большая девочка, покажи, как ты это умешь делать». Дети 3 лет проявляют выдержку и терпение, если это предвещает им удовольствие.

С.Л. Рубинштейн пишет, что настойчивость проявляется уже в младенчестве. Правда он определяет настойчивость как многократное повторение одного и того же эмоционально привлекательного акта. Ильин полагает, что истинная настойчивость проявляется у детей значительно позже, доказательством чему служат целеустремленные занятия детей 6-8 лет спортом, музыкой. Поскольку игровая активность является основной у дошкольников исполнение ребенком какой-нибудь игровой роли является сильным стимулирующим волевое усилие фактором.

С 4 лет развивается контроль за своими действиями. На 4-5-м году жизни у детей обнаруживается послушание, обусловленное пробуждающимся у детей чувством обязанности и, в случае невыполнения какой-либо обязанности, чувством вины перед взрослыми. В конце дошкольного возраста ребенок делает в волевом развитии большой шаг вперед он начинает брать на себя выполнение заданий действовать из сознания необходимости довести дело до конца. Шестилетние дети могут проявить инициативу при выборе цели, самостоятельность, упорство, но в основном тогда, когда их действия сопровождаются эмоциями радости, удивления или огорчения.

Волевое действие начинается с постановки цели. Дошкольник осваивает целеполагание – умение ставить цель деятельности. У дошкольника целеполагание развивается по линии самостоятельной, инициативной постановки целей, которые с возрастом изменяются и по содержанию. Младшие дошкольники ставят цели, связанные со своими личными интересами и сиюминутными желаниями. А старшие могут ставить цели, важные не только для них, но и для окружающих. Для достижения поставленных целей, ребенок вынужден применять все большие усилия и выдерживать более длительное напряжение своих нервных и физических сил.

Как подчеркивал Л.С. Выготский, самым характерным для волевого действия является свободный выбор цели, своего поведения, определяемый не внешними обстоятельствами, а мотивированными самим ребенком.

Условия развития волевых качеств.

1. Не делайте за ребенка то, с чем он уже в состоянии справиться сам. Ребенок испытывает больше радости, если сам достигнет цели. Самостоятельное преодоление препятствий станет источником активных действий. Конечно, возможности ребенка во многом ограничены, и очень часто он не может добиться результата. Если он не справляется сам, ему необходимо помочь. Возможно, сначала не все будет удаваться правильно, потребует вашей переделки и большего количества времени. Необходимо проявить терпение, не стоит нервничать или торопиться, иначе интерес к этим действиям у ребенка может пропасть. Зато ваше терпение и затраченное время полностью окупятся: ребенок будет развиваться правильно, и значительно облегчится уход за ним.

2. Формированию организованности и волевых черт характера ребенка способствует продуманный режим и распорядок дня.

3. Очень важно установить единый подход к ребенку, согласовать воспитательные усилия всех членов семьи. Разногласия между родителями в методах воспитания вырабатывают двойственность поведения ребенка, хитрость.

4. Не менее важно соблюдать принцип последовательности, т. е. нельзя разрешать ребенку то, что вчера было запрещено. Надо постепенно воспитывать в ребенке умение овладевать своими желаниями, приучать его сдерживаться, побеждать в себе чувства боли, обиды, страха. Все это укрепляет, тренирует его волю.

Совершенствование волевой регуляции поведения у детей связано с их общим интеллектуальным развитием, с появлением мотивационной и личностной рефлексии. Поэтому воспитывать волю у ребенка в отрыве от его общего психологического развития практически невозможно. Особую роль в развитии воли у детей по всем перечисленным направлениям выполняют игры, причем каждый вид игровой деятельности вносит свой,

специфический вклад в совершенствование волевого процесса. Конструктивные предметные игры, появляющиеся первыми в возрастном развитии ребенка, способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий. Сюжетно-ролевые игры ведут к закреплению у ребенка необходимых волевых качеств личности. Коллективные игры с правилами кроме этой задачи решают еще одну: укрепление саморегуляции поступков. Волевые качества личности дошкольника лучше всего формируются в ведущих видах деятельности. Это - игра, учение, общение и труд, при доминировании игры над остальными видами деятельности в психологическом развитии ребенка.

Рекомендации для развития волевых качеств дошкольника:

1. Не делать за ребенка то, чему он должен научиться, а лишь обеспечить условия для успеха его деятельности.
2. Активизировать самостоятельную деятельность ребенка, вызвать у него чувство радости от достигнутого, повышать веру ребенка в его способность преодолевать трудности.
3. Даже маленькому ребенку полезно объяснять, в чем заключается целесообразность тех требований, приказов, решений, которые взрослые предъявляют ребенку, и постепенно учить ребенка самостоятельно принимать разумные решения.

2. Произвольные поведения дошкольников.

Формирование способности к произвольным действиям начинается с раннего детства, с овладения ребенком произвольными движениями, в манипуляции с игрушками и доступными предметами. Собственно, произвольное поведение начинает складываться тогда, когда, ребенок выполняет такие элементарные действия, которые связаны с преодолением трудностей, а также такие, которые диктуются необходимостью, когда ему впервые приходится делать не то, что хочется, а то, что надо. Большое значение имеют в этом плане систематические указания и требования взрослых. Взрослые умело ставят ребенка перед потребностью одолевая всевозможные, сильные, препятствия и трудности, проявлять при этом волевые усилия. Он овладевает умением держать под контролем собственную позу, к примеру, сидеть спокойно на занятиях так, как этого требует педагог. Управление собственным телом нелегко дается ребенку. Вначале это особая задача, которая требует внешнего контроля за собой, - ребенок может оставаться относительно неподвижным только в то время, когда он смотрит на положение своих рук, ног, туловища, следит, чтобы они не вышли из подчинения. Только постепенно дети переходят к контролю за положением своего тела на основании мышечных ощущений.

Детям в дошкольном возрасте не просто научиться понимать и выполнять инструкции, которые даются ему со стороны взрослого. Но это и есть первый шаг к практическим навыкам ребенка владения собой, своими поступками, поведением. Сознательное управление поведением лишь только начинает складываться в дошкольном детстве. Произвольные действия сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными. К концу дошкольного возраста ребенок приобретает способность адекватно вести себя на основе внутренних побуждений, а не только в условиях ожидания какого-либо поощрения со стороны взрослых или сверстников. На этой основе возникает соподчинение мотивов. Есть всевозможные способы формирования произвольности поведения у детей. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Через игровую деятельность происходит формирование различных сторон личности дошкольника, в том числе и произвольность поведения.

Д.Б. Эльконин неоднократно указывал на то, что игровая деятельность выполняет решающую роль в формировании произвольного поведения. В игре ребенок выполняет две неразрывные функции:

- 1) выполняет свою роль;
- 2) регулирует своё поведение.

Основные качества игры заключается в том, что она воздействует на развитие потребностно-мотивационной сферы ребенка. В случае если в младшем и среднем

дошкольном возрасте детям проще понять правила ролевой игры, то в старшем дошкольном возрасте легче понять игры с правилом, например, в играх с правилами наиболее успешно осуществляется осознание своего, а не ролевого поведения. Мотивом и средством для поступков ребенка служит правило. Умение управлять собой – сложный процесс, которому ребенок сможет научиться только вместе со взрослым, который является одновременно и организатором, и участником игры, в этом и состоит развивающий эффект игр с правилами. Соблюдение правил в процессе игры может помочь ребенку держать под контролем собственные действия. Дети не нарушают правил в этой игре, и отсюда происходит становление его произвольности. Но в этой игре критерии для дошкольника уточняются со стороны взрослого или же другого ребенка, и это не считается произвольным поведением, но те свойства, которые вырабатываются у дошкольника в игре, постепенно переносятся на повседневную жизнь. И ребенок начинает в жизни поступать так же, как было установлено правилами в игровой деятельности.

Произвольность поведения, возможно формировать через игровые ситуации. Очень хорошим из них является игра с правилами. Соблюдение правил в процессе игры помогает ребенку контролировать свои действия. Дети не нарушают правил в игре, и таким образом происходит развитие его произвольности. В игре происходит формирование многих социальных качеств: в игре со сверстниками ребенок дошкольного возраста учится взаимодействовать в коллективе. У него вырабатываются моральные нормы поведения. Хотя в игре правила для дошкольника устанавливаются со стороны взрослого или другого ребенка, и это не является произвольным поведением, но те качества, которые вырабатываются у дошкольника в игре, постепенно переносятся на повседневную жизнь. И ребенок начинает в жизни поступать также, как было установлено правилами в игровой деятельности. Поэтому мы видим, что из игровых правил рождаются мотивы произвольности в бытовых поступках.

В период подготовки к обучению в школе очень важно формирование у дошкольников произвольности в поведении. Высидеть на уроке, заставить себя выполнять упражнения в школе, готовить домашнее задание самостоятельно — все это требует от детей контроля и умения управлять своим поведением. Ребенок должен быть способен к началу школьного обучения направлять свои мотивы на выполнение определенного учебного действия, уметь выбирать задания, которые нужно выполнять первыми, т. е. устанавливать приоритет в том или ином действии. Развитие произвольности — залог и необходимое условие учебной деятельности будущего первоклассника. Если произвольность поведения дошкольника не будет сформирована в указанный период жизни, то учиться ребенок, скорее всего, не захочет, ему быстро надоест ходить в школу и делать неинтересные домашние задания, следовать школьным правилам. И тут на помощь приходит общение с взрослым. Родители и педагоги объясняют малышу, что можно делать, чего нельзя, что хорошо и что плохо. Но такие методы обучения нравственности редко приводят к успешному формированию произвольного поведения. Ребенка нужно увлечь, он сам должен захотеть соблюдать конкретные правила и установки. Интересные упражнения на развитие произвольности поведения научат дошкольника долго придерживаться заданного правила, пока задание не будет выполнено. Очень эффективным средством в данном процессе считается продуктивная деятельность. Дети очень любят рисовать, лепить, делать различные поделки в виде аппликации и так далее. В процессе продуктивной деятельности ребенок видит результаты своего творчества, хочет увидеть и его завершение, что получится в итоге. Это стимулирует его для окончания проекта, что ведет к формированию произвольных качеств.

В старшем дошкольном возрасте формирование мотивов произвольного поведения дошкольников хорошо осуществляется в совместной деятельности со взрослыми. Представляя ребенку ряд упражнений, взрослый целенаправленно ориентирует ребенка на развитие у него произвольности наряду с саморегуляцией поведения. Цель занятий — добиться, чтобы ребенок мог долгое время придерживаться конкретного для данной ситуации правила. В упражнениях должны быть установки на развитие самоконтроля за собственным поведением. Особенно будет хорошо, если ребенок в конце занятия будет способен сравнить

действия и результат с образцом выполнения упражнения. Несколько слов о саморегуляции. Это не отдельно развиваемая черта личности ребенка, а структурный компонент произвольности поведения. То есть, развитие произвольности прививает у малыша навыки саморегуляции поведения. Исследования ученых последних лет подтверждают, что развитая саморегуляция поможет дошкольнику придерживаться цели осуществляемой в данный момент деятельности, планировать свои действия на будущее, исправлять ошибки, допущенные при выполнении деятельности. Саморегуляция и произвольность однозначно помогут ребенку как в подготовке к школе, так и в дальнейшем обучении. Поэтому ее развитие очень важно в дошкольный период детства.

В процессе саморегуляции важно уделять умению ребенка управлять своими эмоциями. В школе он сможет благодаря этому хорошо налаживать контакты с другими детьми и взрослыми, учителями и обслуживающим персоналом. Положительные эмоции важны для пребывания ребенка в учебном заведении. Проведя необходимые исследования и формируя у дошкольника элементарные умения регулировать свои эмоции, мы закладываем в перспективу произвольность эмоционального поведения ребенка. Ребенок приобретает знания о том, как взаимодействует его организм и внешняя среда, как сохранить здоровье, правильно регулируя свою деятельность. Получает понимание о способах саморегуляции собственным поведением, приобретает навык регулировать психические процессы, эмоциональные проявления.

В этапе подготовки к обучению в школе очень важно формирование у дошкольников произвольности в поведении. Высидеть на уроке, заставить себя выполнять упражнения в школе, делать домашнее задание самостоятельно — все это требует от детей контроля и умения управлять собственным поведением. Ребенок должен быть способен к началу школьного изучения ориентировать собственные мотивы на выполнение конкретного учебного действия, уметь выбирать задания, которые надо выполнить первыми, т.е. устанавливать приоритет в том или ином действии.

Становление произвольности - важное условие учебной деятельности будущего первоклассника. В случае если произвольность поведения дошкольника не будет сформирована в указанный этап жизни, то учиться ребенок, скорее всего, не захочет, ему быстро надоеет ходить в школу и делать неинтересные домашние задания, следовать школьным правилам. Ребенка надо завлечь, он сам должен захотеть соблюдать конкретные правила и установки. Интересные упражнения на развитие произвольности поведения научат дошкольника долго придерживаться заданного правила, пока задание не будет выполнено. Очень эффективным средством в данном процессе считается продуктивная деятельность. Дети очень любят рисовать, лепить, делать различные поделки в виде аппликации и так далее. В процессе продуктивной деятельности ребенок видит результаты своего творчества, хочет увидеть и его завершение, что получится в итоге. Это стимулирует его для окончания проекта, что ведет к формированию произвольных качеств.

Ребёнок владеет произвольными формами поведения, если умеет регулировать свои действия в соответствии с правилами, образцами и нормами, выработанными обществом. В процессе формирования произвольного поведения значительную роль играет взрослый: родитель, педагог, который помогает ребенку осознать поставленные задачи. Если дошкольник по инструкции взрослого научится контролировать себя, видеть результат своего действия, то у него не возникнет трудностей в школьном обучении. Поэтому развитие саморегуляции и произвольности очень важно в дошкольный период детства.

Контрольные вопросы.

1. Перечислите функции воли.
2. Дайте характеристику воли как процесса регулирования поведения.
3. Охарактеризуйте препятствия, которые преодолевает человек, регулируя свои действия, поступки?
4. Какова роль общего развития человека в волевой регуляции его поведения и деятельности?

5. В чем заключается роль дополнительных мотивов и понимания значимости действий в развитии и укреплении волевого поведения?

Тема 17: Психодиагностическое обследование и исследования.

Ключевые слова: уровень психического развития, интерпретации полученных результатов, психологические заключения, обследование, этические принципы.

1. Этапы психодиагностического исследования.

Психодиагностический процесс представляет собой взаимодействие психодиагноста с обследуемым, опосредованное применением психодиагностических методик и процедур и направленное на установление психологического диагноза.

Количество и содержание этапов психодиагностического процесса зависит от поставленной задачи, имеющихся психодиагностических инструментов и уровня профессиональной подготовки специалиста.

Этапы психодиагностического процесса, по И. Шванцаре (1978) следующие.

- 1-й этап. Формулировка проблемы на основании изучения всех сведений об индивиде: анамнез, специальные медицинские заключения, сведения об индивиде с точки зрения его успеваемости в учебном заведении.
- 2-й этап. Формулировка гипотез и выбор диагностических методов.
- 3-й этап. Проведение тестирования; анализ полученных данных
- 4-й этап. Формулировка заключений: например, об уровне психического развития.
- 5-й этап. Формулировка ответов на вопросы, поставленные на первом этапе.
- 6-й этап. Формулировка мероприятий, являющихся желательными на основании психологического заключения. Основные этапы диагностического процесса сводятся к сбору данных, их переработке, интерпретации, принятию решения и постановки психологического диагноза.

Этапу сбора данных предшествует период первичного знакомства с обследуемым и формирование исследовательской задачи. Подготовка к тестированию должна исключить возникновение непредвиденных обстоятельств и обеспечить единообразие процедуры обследования — стандартизацию, что очень сложно сделать для такой выборки, как дети. При выборе конкретных методик для сбора основной информации следует руководствоваться данными об их надежности и валидности по отношению к психодиагностической задаче.

На этапе переработки и интерпретации полученных результатов психодиагност выбирает один из путей обобщения данных исследования: клинический - под этим понимается лишь определенный тип переработки диагностических результатов, отнюдь не специфичный для клинической психологии или статистический: основанный на объективных, количественных показателях. Прогноз строится на основе эмпирически определенных статистических соотношений. Клинический подход направлен на всестороннее описание личности, раскрытие причинно-следственных связей и отношений. При полноценном диагностическом исследовании необходимо учитывать оба подхода.

Второй уровень является промежуточным между результатами исследования и диагнозом. На этом этапе фиксируются данные об отдельных сферах личности, дается полная картина ее структуры, формулируются диагностические предположения. В зависимости от задачи исследования используются различные способы написания психологических заключений на втором уровне. Ниже представлены наиболее распространенные из них.

Заключения, основанные на поэтапном описании личностных сфер обследуемого. Такой вид заключения обычно применяется в ситуациях «общего» исследования. Описание осуществляется по следующим блокам:

- общие сведения об обследуемом;
- когнитивная сфера личности - особенности мышления, устойчивость и объем внимания, объем кратковременной памяти;

- потребностно-мотивационная сфера личности: доминирующие потребности и мотивы поведения, интересы, увлечения, мировоззренческая позиция как проявления действия мотивов.

- эмоционально-волевая сфера личности.

При диагностическом обследовании и постановке психологического диагноза необходимо помнить, что заключение — это «лицо» психолога. По тому, как написано заключение, человек делает вывод не только о конкретном психологе, но и о профессии в целом. Соответственно, заключение должно быть написано грамотным, корректным, профессиональным языком.

2. Подготовка условий испытаний.

Психологический эксперимент, в том числе с целью получения диагностически ценных результатов, требует существенной подготовки к его проведению. Необходимо в первую очередь организовать условия проведения психодиагностического обследования, которые должны быть постоянными и одинаковыми для всех участников обследования. Требования к средовым условиям наиболее жесткие в том случае, если обследуются дети дошкольного возраста в силу их возрастных особенностей, которые обеспечивают неустойчивость процессов внимания и высокую отвлекаемость ребенка во время диагностики. Кроме этого, дошкольники чувствительны к стилю общения и особенностям поведения взрослых людей, тем более незнакомых взрослых.

Его специфические черты психического развития дошкольников должны быть учтены в процессе организации психодиагностического обследования. Необходимо предварительное знакомство и собеседование с ребенком для установления доверительных и дружественных отношений, иногда эта важная предварительная стадия требует большого времени. Только после того, как ребенок принял взрослого как партнера по общению, можно приступать к основной части работы.

Еще одной задачей предварительного этапа психодиагностического обследования является подбор тестовых методик и методических приемов исследования физического и двигательного развития. Тестовый блок не должен содержать избыточное число методик за счет их дублирования, необходимо подбирать только те тесты, которые наиболее точно отвечают целям диагностики, при этом желательно присутствие в блоке стандартизированных и общепризнанных методик. Точное число методов, предъявляемых испытуемому за один сеанс, существенно различается в первую очередь в зависимости от возраста человека, участвующего в исследовании.

Немаловажное значение для результатов тестирования имеют и пространственно-средовые условия обследования, которые также должны быть одинаковыми для всей группы испытуемых. Постоянство времени и места относится к обязательным условиям любого профессионально организованного психодиагностического обследования. Относительно качественных характеристик помещения, в котором проходит обследование, не существует жестких рекомендаций и тем более требований. Основными условиями, обеспечивающими эффективное обследование, результатам которого можно доверять, являются следующие:

- отсутствие посторонних людей в помещении, где проходит обследование;
- относительная акустическая изоляция помещения, звуки с улицы и из соседних комнат по мере возможности должны быть приглушены;
- достаточное освещение, желательно естественного желтооранжевого спектра;
- необходимый минимум предметов в помещении, которые не должны привлекать надолго внимание испытуемых;
- необходимый для тестирования набор средств и инструментов (заранее заготовленные тестовые бланки, ручка или карандаш, лист бумаги), предназначенный для испытуемого;
- необходимый набор средств и инструментов (заранее заготовленные бланки протоколов, ручка или карандаш, компьютер или технические средства) для экспериментатора.

Конкретные пространственно-временные условия проведения диагностического обследования определяются целью, задачами психодиагностики, а также возрастом и нервно-психическим состоянием испытуемых

3. Виды психологической диагностики по Л.С. Выготскому.

Л.С. Выготский показал, что благодаря знаку психические функции приобретают два главных свойства: произвольность и осознанность. «Генетически их основной чертой в плане филогенеза является то, что они сформировались как продукт не биологической эволюции, а исторического развития поведения, они сохраняют специфическую социальную историю. В плане онтогенеза, с точки зрения структуры, их особенность состоит в том, что, в отличие от непосредственной структуры элементарных психических процессов, являющихся непосредственными реакциями на раздражители, они строятся на основе использования опосредующих стимулов (знаков) и в силу этого носят опосредованный характер. Наконец, в функциональном отношении они характеризуются тем, что выполняют новую и существенно иную роль по сравнению с элементарными функциями и выступают как продукт исторического развития поведения».

Для исследования развития высших психических функций Л.С. Выготский разработал методику двойной стимуляции. Смысл этой методики заключается в том, что она позволяет раскрывать внутреннюю структуру психических функций. Для этого Л.С. Выготский применял не один ряд стимулов, а два: натуральные стимулы и стимулы-средства, которые должны служить для организации собственного поведения испытуемого. Благодаря применению методики двойной стимуляции Л.С. Выготскому удалось преодолеть коллизию, в которую была поставлена психология «из-за столкновения спиритуалистической и механистической концепций».

Важные результаты были получены Л.С. Выготским в анализе проблемы мышления и речи. Онтогенетическое изучение речи и мышления было проведено Ж. Пиаже. По Пиаже, эгоцентрическая речь есть результат неполной социализации ребенка, она отмирает с возрастом, по мере социализации ребенка. В ходе экспериментов Л.С. Выготский показал, что эгоцентрическая речь не отмирает, а становится внутренней речью, т. е. речью социальной, но обращенной на самого ребенка, на управление его действиями.

Весьма важные и интересные результаты были получены в ходе изучения развития детских обобщений. Л.С. Выготский показал, что существует ряд этапов становления понятия. Первый этап характеризуется образованием синкретических представлений. Роль слова здесь незначительна. На втором этапе возникают различные формы комплексных образований, которые характеризуют связь образа и слова и определяют характер течения детской мысли. Особой формой комплекса является псевдопонятие. Псевдопонятие во многом похоже на истинное понятие, но отличается от него по способу построения. Третий этап представляют собой понятия, среди которых Л.С. Выготский выделил два вида: научные и житейские. Житейские понятия — есть высшая ступень обобщения наглядной ситуации. Но она не может являться высшей формой мышления. Это путь от конкретного к абстрактному. Высшей формой мышления является научное понятие, которое строится по обратному пути: от абстрактного к конкретному. Исследования в области развития детских обобщений нашли широкое применение в психологии развивающего обучения.

Л.С. Выготскому принадлежит сама идея развивающего обучения. Ребенок не может самостоятельно открыть и освоить не только систему научных понятий, но и любое культурное орудие. Поэтому развитие детской психики обусловлено взаимодействием со взрослым, который открывает ребенку правила употребления различных орудий, раскрывает значения знаков и способов движения в системе научных понятий. Именно это приводит в конечном счете к высшим достижениям: осознанности и произвольности психики. Значит, роль взрослого, по Л.С. Выготскому, заключается не только в обеспечении его жизнедеятельности, но и в руководстве детским развитием.

Развитие происходит в особой ситуации, которую Л.С. Выготский назвал зоной ближайшего развития. Зона ближайшего развития есть та область, которая возникает в результате взаимодействия ребенка и взрослого на грани присвоения культурных форм психики. Она характеризуется тем содержанием, которое еще не стало присвоенно ребенком, но которое взрослый предлагает ему для присвоения и относительно которого начинается взаимодействие ребенка и взрослого. Естественно, Л.С. Выготский допускал, что это взаимодействие может осуществляться и относительно того содержания, которое ребенок уже освоил. В этом случае развития не происходит. Следовательно взаимодействие ребенка и взрослого, например, обучение может приводить к развитию детской психики или не приводить. Поэтому обучение, ведущее к развитию, было названо развивающим. В настоящее время идея развивающего обучения стала популярной во многих странах мира, в том числе и в нашей стране она входит в национальную доктрину образования.

Л.С. Выготский внес существенный вклад в разработку многих проблем: локализации высших психических функций, периодизации психического развития, системного строения сознания, связи психики и мозга и т. д. Хотя идеи, высказанные Л.С. Выготским, были сформулированы в двадцатые годы прошлого века, но потенциал их не исчерпан, они обладают способностью к дальнейшему движению и позволяют читателю вступить на творческий путь психологических исследований.

4. Правила использования диагностических данных и их выполнение.

Для проведения диагностических мероприятий необходима отдельная, проветренная, изолированная от шума комната с нормальным освещением и оптимальным температурным режимом. Во время обследования в помещении не должны находиться посторонние лица. Переговоры и перемещения по комнате, вход и выход из нее без крайней необходимости нежелательны. В помещении не должно быть никаких предметов, которые могут отвлекать внимание обследуемых. Рабочее место обследуемого должно быть удобным. Если осуществить все перечисленные требования не представляется возможным, то необходимо непосредственно перед проведением диагностики дать обследуемому несколько минут на адаптацию к внешним условиям.

Основным требованием стандартизации процедуры психодиагностического обследования является предъявление обследуемому инструкции к проводимой методике. Инструкция может предъявляться специалистом в устной форме или для самостоятельного чтения обследуемому в письменной форме, с монитора компьютера. Инструкция должна быть эмоционально нейтральной и легко понимаемой, а также включать описание всех действий, которые респонденту необходимо совершить для прохождения психодиагностических мероприятий. Большое влияние на процесс и результат обследования оказывает субъективное отношение к нему респондента. Для достижения оптимальной эффективности психодиагностического обследования необходимо наличие положительного психологического климата и адекватной мотивации респондента, поэтому специалист должен способствовать формированию и поддержанию положительной установки тестируемого на выполнение заданий методики.

Любое обследование должно начинаться с короткой доброжелательной беседы, во время которой специалист разъясняет цели, задачи и значимость результатов обследования. В процессе беседы следует акцентировать внимание на полной конфиденциальности полученных результатов, использовании их исключительно в интересах респондента и значимости искренних ответов на вопросы тестов. Отношение респондента к обследованию во многом зависит от поведения и личностных качеств специалиста. Созданию и поддержанию положительной мотивации обследуемого способствуют уверенное поведение специалиста, доброжелательное отношение, умение создать деловую обстановку и опрятный внешний вид. Однако при этом влияние личности специалиста на процесс и результат психодиагностики должно быть минимизировано. Проведение любого психологического обследования должно быть построено в соответствии с этическими нормами, стандартами и правилами, распространяющимися на все аспекты практической психологии.

В число основных этических принципов и правил, имеющих отношение к психологической диагностике, входят:

1. Принцип ненанесения ущерба. Ни процесс психологической диагностики, ни ее результат не должны приносить вреда ни здоровью, ни состоянию, ни социальному положению респондента.

2. Принцип конфиденциальности. Материал, полученный в процессе работы с респондентом, не подлежит разглашению, как сознательному, так и случайному, за исключением тех случаев, когда данное условие заранее согласовано с респондентом, в том числе:

а) правило кодирования сведений психологического характера. На всех материалах психологической тематики указываются не фамилия, имя, отчество респондентов, а присвоенный им код, известный только специалисту;

б) правило корректного использования сведений психологического характера. Сведения психологической тематики о респонденте не подлежат открытому обсуждению, передаче или сообщению кому-либо вне форм и целей, согласованных с респондентом или рекомендованных психологом;

в) правило контролируемого хранения сведений психологического характера. Специалист должен предварительно согласовать с респондентом список лиц, имеющих доступ к результатам психодиагностических обследований, а также место и условия их хранения, цели использования и сроки уничтожения;

г) все психологические данные, как результаты обследования, так и сведения о лечении, должны быть доступны только для профессиональных психологов и врачей, в чьи обязанности входит неразглашение их среди некомпетентных лиц. Когда интересы психологического обследования или вмешательства требуют тесного сотрудничества с профессионалами из других областей, специалисты должны обеспечивать соответствующее взаимодействие так, чтобы оно было направлено на благо респондента.

3. Принцип беспристрастности. Предвзятое отношение к респонденту является недопустимым, независимо от того, какое впечатление он производит своим внешним видом, юридическим и социальным положением.

4. Принцип компетентности. При составлении заключения по результатам психодиагностических обследований специалист имеет право использовать только те понятия, суждения и умозаключения, которые соответствуют уровню его психологического образования.

5. Принцип взаимоуважения специалиста и респондента. Организация психодиагностического обследования должна быть основана на уважении личного достоинства, прав и свобод человека:

а) проведение обследования допускается только после получения согласия респондента;

б) психологические обследования должны всегда выполняться с уважением по отношению к достоинству индивида, его моральным и религиозным убеждениям, интимным ситуациям, а также при обследовании престарелых, больных, заключенных, т.е. лиц, имеющих не только определенные социальные ограничения, но и переживающих серьезную психологическую травму;

в) специалист должен быть чрезвычайно осторожным, сдержанным и критичным по отношению к отрицательным результатам обследования и заключениям, учитывая возможность их восприятия как унижающие личное достоинство и дискриминирующие.

Контрольные вопросы.

1. Какова разница между психодиагностикой как теоретической экспериментальной наукой и практической деятельностью?

2. С какой основной психологической категорией работает психолог-диагност?

3. В чем сущность онтологического и деонтологического подходов к психодиагностике?

4. Каковы признаки благоприятного и неблагоприятного прогнозов в возрастном аспекте?

5. Каким образом осуществляются построение и проверка диагностической гипотезы?

6. Каковы задачи психодиагностического обследования детей?

Тема 18: Диагностика мышления детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: познание, ощущение, восприятие, представление, отражение действительности, объект действительности, мыслительные задачи, психический процесс, словесно-логическое, образно-логическое, наглядно-действенное.

1. Методы диагностики мышления.

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий: цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве, и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению. Человек не в состоянии, например, увидеть магнитное поле, волновую природу света, обменные процессы в живых тканях и другие. Между тем именно эти внутренние, скрытые свойства, процессы, отношения являются существенными, закономерными. Познать внутренние свойства и отношения человек может благодаря обобщению данных наблюдений, т.е. посредством особого психического процесса - процесса мышления. Мышление - это опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

Первая особенность мышления - его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное - через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное. Опосредованный характер познания даёт человеку огромные преимущества в том, что не может быть им воспринято.

Вторая особенность мышления - его обобщённость. Именно через обобщение можно познать внутреннюю сущность явлений и взаимоотношений между ними. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом.

Мышление - высшая ступень познания как отражения действительности. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств - это единственные каналы связи организма с окружающим миром - поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познаёт сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир. Мышление не только тесно связано с ощущениями и восприятиями, но оно формируется на основе их.

Мышление - это психический процесс получения знания о сущностных свойствах предметов и явлений, закономерных связях между ними. Орудие мышления являются слово, речевая деятельность, на основе которых формируются понятия, обобщения, логические построения. В эволюции именно появление речи привело к новой функции мозга - вербальному мышлению, базирующемуся на кодировании информации с помощью абстрактных обобщённых символов - слов. Мысли у человека формируются с помощью слова, вне языка могут возникать лишь неясные побуждения.

Мышление - функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности и так же, как и любая другая форма психической деятельности, организуется по принципу функциональной системы. Познание начинается с того, что анализаторы доставляют нам разнообразные ощущения; комплекс отдельных ощущений складывается в целостное восприятие; внимание служит фильтром, отбирающим для человека наиболее важные сигналы; полученная таким образом первичная информация поступает в хранилища

долговременной и кратковременной памяти, а затем наступает очередь мышления. Направленность мышления на решение определённых задач определяется актуализированной потребностью. Оно осуществляется на основе синтеза всей имеющейся информации: этапу принятия решения соответствует выбор оптимального пути достижения поставленной цели; его реализация сопровождается сличением полученных результатов с исходными условиями. Согласование прекращает мыслительный акт, рассогласование стимулирует дальнейший процесс мышления, пока не будет найдено адекватное решение. При решении мыслительных задач в коре головного мозга происходит процесс преобразования систем временных нервных связей. Нахождение новой мысли физиологически означает замыкание нервных связей в новом сочетании.

Мышление возникает и развивается одновременно с практической деятельностью человека на основе непосредственного чувственного познания. С.Л.Рубинштейн писал: «Человек познаёт действительность, воздействуя на неё, понимает мир, изменяя его. Мышление не просто сопровождается действием или действие - мышлением; действие - это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления - это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется». Все мыслительные операции: анализ, синтез возникли сначала как практические операции и лишь затем стали операциями теоретического мышления. «Будучи связано с деятельностью, теоретическое мышление само процесс, переход от единичного к общему и от общего к единичному, от явления к сущности и от сущности к явлению. Реальное мышление-это движение мысли. Оно может быть правильно понято лишь в единстве деятельности и её продукта, процесса и его содержания, мышления и мысли». Таким образом, проанализировав всё выше изложенное можно сделать вывод, что мышление - это высший психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними. Это высшая ступень познания человеком действительности.

Из трех видов мышления: словесно-логического, образно-логического и наглядно-действенного — у детей дошкольного возраста достаточно развиты и преобладают два последних вида.

Что же касается первого — словесно-логического, то этот вид мышления в дошкольном детстве только еще начинает развиваться. Поэтому, диагностируя интеллект детей дошкольного возраста, в первую очередь необходимо обращать внимание на образно-логическое и наглядно-действенное мышление.

Именно этих двух видов мышления касаются описываемые психодиагностические методики. Как образное, так и действенное мышление имеют несколько аспектов, которые в той или иной степени проявляются при решении разных задач. В этой связи для диагностики образно-логического и наглядно-действенного мышления детей мы предлагаем по три разные методики, по одной на каждый из существенных аспектов каждого вида мышления.

Поскольку уровень интеллектуального развития младших и старших дошкольников различен, то в данный комплекс методик включены разные варианты для детей различного возраста: от 3 до 4 лет и от 4 до 5 лет. Там, где возрастная диагностика мышления методически разделена, имеются специальные оговорки, ограничивающие сферу применения описываемых методик определенным возрастом детей.

Методики для оценки образно-логического мышления.

Методика «Что здесь лишнее?»

Эта методика предназначена для детей от 4 до 5 лет и дублирует предыдущую для детей этого возраста. Она призвана исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. В методике детям предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции:

«На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является лишним».

На решение задачи отводится 3 минуты



Оценка результатов

10 баллов	– ребенок решил поставленную перед ним задачу за время, меньшее чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.
8-9 баллов	– ребенок правильно решил задачу за время от 1 мин до 1,5 мин.
6-7 баллов	– ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,0 мин.
4-5 баллов	– ребенок решил задачу за время от 2,0 до 2,5 мин.
2-3 балла	– ребенок решил задачу за время от 2,5 мин до 3 мин.
0-1 балл	– ребенок за 3 мин не справился с заданием.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высоки

8-9 баллов – высокий

4-7 баллов – средний.

2-3 балла – низкий

0-1 балл – очень низкий.

Методика «Кому чего не достает?»

Эта методика предназначена для психодиагностики мышления детей в возрасте от 3 до 4 лет. Перед началом выполнения задания, включенного в данную методику, ребенку поясняют, что ему будет показан рисунок, на котором слева изображены дети, каждому из которых чего-то не хватает. То, чего им недостает, изображено отдельно внизу на этом рисунке. Задание, получаемое ребенком, заключается в том, чтобы как можно быстрее определить, кому и чего не хватает, назвать соответствующих детей и указать те предметы, которых им недостает.



Оценка результатов

10 баллов	– время выполнения задания оказалось меньше чем 30 сек.
8-9 баллов	– время выполнения задания оказалось в пределах от 31 сек до 49 сек.
6-7 баллов	– время выполнения задания составило от 50 сек до 69 сек.
4-5 баллов	– время выполнения задания заняло от 70 сек до 89 сек.
2-3 балла	– время выполнения задания оказалось в пределах от 90 сек до 109 сек.
0-1 балл	– время выполнения задания заняло до 110 сек и выше.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий

8-9 баллов – высокий

4-7 баллов – средний

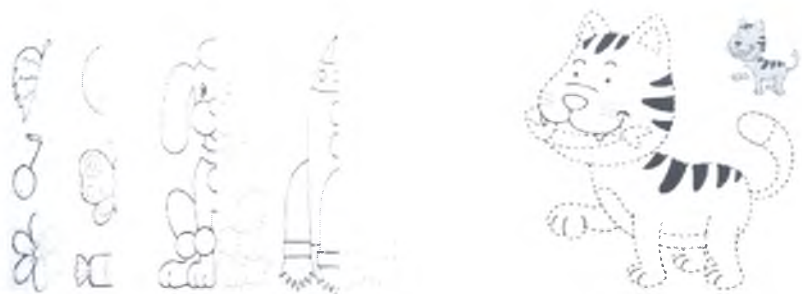
2-3 балла низкий 0-1 балл очень низкий

Методика «Раздели на группы»

Этот вариант методики, предназначенный для диагностики того же качества мышления, что и предыдущая методика, рассчитан на детей в возрасте от 4 до 5 лет. Цель данной методики – оценка образно-логического мышления ребенка. Ему показывают картинку, изображенную на рис 4, и предлагают следующее задание:

«Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены»

На выполнение всего задания отводится 3 мин.



Оценки

даются в баллах в зависимости от скорости и качества (точности) выполнения задания

10 баллов	– ребенок затратил на выполнение всего задания меньше чем 90 сек, причем все линии на рис 22 прямые и точно соединяют углы фигур. Все линии следуют точно по заданным контурам
8-9 баллов	– на выполнение задания ушло от 90 до 105 сек. При этом имеет место хотя бы один из следующих
	недостатков: одна или две линии не являются вполне прямыми; в двух или в трех случаях начертанные линии не вполне правильно соединяют углы фигур; от двух до четырех линий выходят за пределы контура; от четырех до пяти углов соединены неточно.
6-7 баллов	– на выполнение всего задания в целом ушло от 105 до 120 сек. При этом дополнительно обнаружен хотя бы один из следующих недочетов: три или четыре линии не прямые; от четырех до шести углов соединены не вполне точно; от пяти до шести линий выходят за пределы контура; от шести до семи углов соединены не вполне точно.
4-5 баллов	– на выполнение задания затрачено от 120 до 135 сек. Имеется хотя бы один из следующих недочетов: пять или шесть линий не являются вполне прямыми; от семи до десяти углов соединены не вполне правильно; есть семь или восемь линий, которые не являются вполне прямыми; имеется от восьми до десяти углов, которые соединены не вполне точно.
2-3 балла	– на выполнение задания ушло от 135 до 150 сек. Отмечен хотя бы один из следующих недостатков: от семи до десяти линий не прямые; от одиннадцати до двадцати углов соединены не вполне правильно; от девяти до восемнадцати линий выходят за пределы контура; от одиннадцати до семнадцати углов соединены не вполне правильно.
0-1 балл	– на выполнение задания ушло более 150 сек. Почти все линии, за исключением одной или двух, не являются прямыми; почти все углы, за исключением одного или двух, соединены неправильно.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.

8-9 баллов – высокий.

4-7 баллов – средний.

2-3 балла – низкий.

0-1 балл – очень низкий.

Методика «Воспроизведи рисунки»

Эта методика предназначена для детей в возрасте от 3 до 4 лет. Ее задание заключается в том, чтобы в специальных пустых квадратах, представленных справа воспроизвести картинки, изображенные на этом же рисунке слева. Для этого ребенку дается фломастер темного цвета и в сопровождении следующей инструкции

«Справа в пустых клетках необходимо нарисовать точно такие же фигуры, которые имеются слева. Нужно сделать это как можно аккуратнее, равномерно заштриховав все части, где имеются Темные поля, не оставляя пустых участков и не выходя за пределы заданного контура». На выполнение задания отводится 5 мин.



Оценка результатов

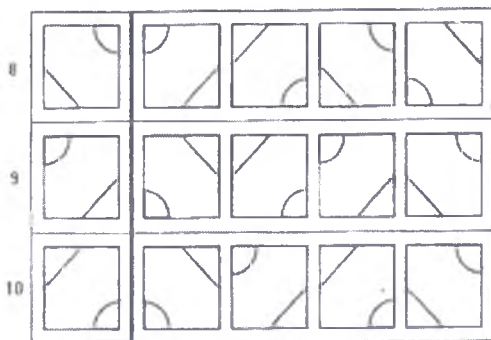
10 баллов	– ребенок за 5 мин выполнил все задание, т.е. нарисовал в пустых матрицах все шесть фигур. При этом ни в одной из фигур не осталось пустых, не заштрихованных участков в тех местах, где штриховка должна была быть сплошной, а контуры фигур не более чем на 1 мм вышли за пределы заданных образцов
8-9 баллов	– ребенок справился с заданием за 5 мин. При этом в каждой фигуре остались незаштрихованными не более одного-двух участков, а контуры выполненных фигур не более чем на 1 мм отличаются от оригиналов.
5-7 баллов	– ребенок выполнил задание за 5 мин, но в его работе имеется хотя бы один из следующих недочетов почти в каждой фигуре есть от 3 до 4 незаштрихованных участков, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 1,5 мм
4-6 баллов	– ребенок за 5 мин смог заштриховать 4-5 фигур из шести, причем в каждой из них встречается хотя бы один из следующих недостатков не менее одной пятой части ее площади осталось не заштриховано, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 2 мм
2-3 балла	– ребенок смог за 5 мин заштриховать только 2-3 фигуры, и в каждой из них можно обнаружить хотя бы один из следующих недостатков, не менее одной

	пятой ее части осталось не заштриховано, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 2 мм
0-1 балл	– ребенок за 5 мин смог заштриховать не более одной фигуры, и в ней имеется хотя бы один из следующих недостатков: площадь фигуры не менее чем на одну четверть не заштрихована, контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 3 мм

Методика «Вырежь фигуру»

Данная методика предназначена для психодиагностики наглядно-действенного мышления детей в возрасте от 4 до 5 лет. Ее задание состоит в том, чтобы быстро и точно вырезать из бумаги нарисованные на ней фигуры. В шести квадратах, на которые он разделен, изображены различные фигуры. Этот рисунок во время тестирования предлагается ребенку не в целом, а по отдельным квадратам. Для этого экспериментатор предварительно разрезает его на шесть квадратов.

Ребенок по очереди получает все шесть квадратов с рисунками (порядок их предъявления помечен номерами на самих рисунках), ножницы и задание вырезать все эти фигуры как можно быстрее и точнее.



Оценка результатов

В ходе оценивания полученных результатов в данной методике учитываются время и точность выполнения ребенком задания

10 баллов	– все фигуры вырезаны ребенком не более чем за 3 мин, а контуры вырезанных фигур не более чем на 1 мм отличаются от заданных образцов.
8-9 баллов	– все фигуры вырезаны ребенком за время от 3 до 4 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на величину от 1 мм до 2 мм
7-6 баллов	– все фигуры вырезаны ребенком за время от 4 до 5 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 2-3 мм
4-5 баллов	– все фигуры вырезаны ребенком за время от 5 до 6 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 3-4 мм
2-3 балла	– все фигуры вырезаны ребенком за время от 6 до 7 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 4-5 мм
0-1 балл	– ребенок не справился с заданием за 7 мин, и вырезанные им фигуры отличаются от оригиналов более чем на 5 мм.

Выводы по уровню развития

10 баллов – очень высокий 8-9 баллов – высокий
 4-7 баллов – средний 2-3 балла – низкий 0-1 балл – очень низкий

Метод диагностики речи.
Методика «Назови слова»



Взрослый называет ребёнку слово из соответствующей группы и просит его самостоятельно перечислить другие слова, относящиеся к этой же группе. На называние каждой из перечисленных ниже групп слов отводится по 20 сек, а в целом на выполнение всего задания – 160 сек. Представляемая методика определяет запас слов, которые хранятся в активной памяти ребёнка. Взрослый называет ребёнку слово из соответствующей группы и просит его самостоятельно перечислить другие слова, относящиеся к этой же группе.

1. Животные
2. Растения
3. Цвета предметов.
4. Формы предметов.
5. Другие признаки предметов, кроме формы и цвета.
6. Действия человека.
7. Способы выполнения человеком действий.
8. Качества выполняемых человеком действий.

Если ребенок сам затрудняется начать перечисление нужных слов, то взрослый помогает ему, называя первое слово из данной группы, и просит ребенка продолжить перечисление.

Оценка результатов

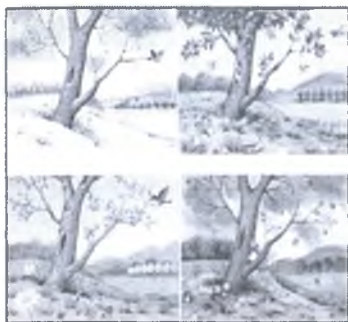
10 баллов	– ребенок назвал 40 и более разных слов, относящихся ко всем группам.
8-9 баллов	– ребенок назвал от 35 до 39 разных слов, относящихся к различным группам.
6-7 баллов	– ребенок назвал от 30 до 34 различных слов, связанных с разными группами.
4-5 баллов	– ребенок назвал от 25 до 29 разных слов из различных групп.
2-3 балла	– ребенок назвал от 20 до 24 разных слов, связанных с различными группами.
0-1 балл	– ребенок за все время назвал не более 19 слов.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.
 8-9 баллов – высокий
 4-7 баллов – средний
 2-3 балла – низкий.
 0-1 балл – очень низкий.

Методика «Времена года».

Эта методика предназначена для детей в возрасте от 3 до 4 лет. Ребенку показывают и просят, внимательно посмотрев на этот рисунок, сказать, какое время года изображено на каждой части данного рисунка. За отведенное на выполнение этого задания время — 2 мин — ребенок должен будет не только назвать соответствующее время года, но и обосновать свое мнение о нем, т.е. объяснить, почему он так думает, указать те признаки, которые, по его мнению, свидетельствуют о том, что на данной части рисунка показано именно это, а не какое-либо иное время года.



Оценка результатов

10 баллов — за отведенное время ребенок правильно назвал и связал все картинки с временами года, указав на каждой из них не менее двух признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года.

8-9 баллов — ребенок правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом 5-7 признаков, подтверждающих его мнение, на всех картинках, вместе взятых.

6-7 баллов — ребенок правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 3-4 признака, подтверждающих его мнение.

4-5 баллов — ребёнок правильно определил время года только на одной-двух картинках из четырех и указал только 1-2 признака в подтверждение своего мнения.

0-2 балла — ребенок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака (разное количество баллов, от 0 до 3, ставится в зависимости от того, пытался или не пытался ребенок это сделать).

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий

8-9 баллов — высокий

6-7 баллов — средний.

4-5 баллов — низкий

балла — очень низкий

2. Способы познания свойств и отношений в дошкольном возрасте.

Основными способами познания таких свойств, как форма, размер и количество, которые ребенок осваивает уже в дошкольном возрасте, являются сравнение, сериация и классификация

Сравнение — первый способ познания свойств и отношений, который осваивают дети дошкольного возраста и один из основных логических приемов познания внешнего мира.

Познание любого предмета начинается с того, что мы его отличаем от всех других и в то же время находим его сходство с другими объектами. В процессе установления различий выявляются свойства отдельных предметов или же их групп. Каждая группа свойств связана со специфическими познавательными действиями.

В процессе манипуляций с предметами дети открывают их свойства. Чем больше ребенок находит различий между объектами, тем больше свойств он обнаруживает и тем более дифференцированным становится его восприятие.

Постепенно ребенок открывает для себя, что не только отдельные предметы могут быть похожими или не похожими по каким-либо признакам друг на друга, но и одна группа предметов может быть похожей на другую или отличаться от нее. Так, подсолнухи, яблоки, помидоры имеют круглую форму, а огурцы и кабачки — овальную. В результате развивается способность выделять свойство группы и сравнивать между собой группы предметов. Такая способность является необходимым условием для перехода к познанию существенных признаков предметов и явлений. Ребенок стремится найти такой признак, благодаря которому один класс объектов отличается от другого (например, деревья — от кустов, автобусы — от троллейбусов, треугольники — от квадратов и т. д.).

Успешность познания количества и количественных отношений групп предметов зависит от овладения приемами сравнения.

Сравнивать предметы можно «на глаз». Дети первоначально прибегают к этому самому простому, но не всегда результативному приему сравнения. Более эффективными являются приемы непосредственного сравнения (наложение, приложение, соединение линиями) и опосредованного сравнения с помощью предмета-посредника. В основе этих приемов лежит установление взаимнооднозначного соответствия между элементами двух множеств.

Одним из первых дети осваивают прием наложения. Этот прием позволяет обнаружить сходство и различие по количеству, размеру, форме, цвету и другим признакам. Для сравнения двух групп предметов по количеству каждый предмет одной группы дети поэлементно накладывают на предметы другой группы. Так, чтобы узнать, поровну ли конфет и печений, дети на каждое печенье накладывают по одной конфете. Для сравнения полосок по размеру (длине, ширине) одну полоску накладывают на другую, совмещая края полосок с одной стороны. Наложив одну геометрическую фигуру на другую (например, круг на квадрат), понимают, чем они отличаются друг от друга.

Приложение — более сложный прием сравнения. Сущность этого приема заключается в пространственном приближении сравниваемых предметов друг к другу так, как при этом изначально предметы пространственно разделены. В этом случае ребенку сложнее обнаружить сходство или различие между группами предметов.

При сравнении совокупностей предметов по количеству в качестве посредника используется третья совокупность предметов. Для того чтобы узнать, чего на участке больше — деревьев или кустарников, дети возле каждого дерева кладут по игрушке. Затем собирают их и заново раскладывают по одной возле каждого кустарника. Лишние игрушки «говорят» о том, что деревьев больше; недостаток игрушек — о том, что кустарников больше. Если

возле каждого кустарника лежит игрушка, лишних игрушек нет, значит, деревьев и кустарников поровну

В практике используются различные сериационные дидактические материалы: рамки-вкладыши, игрушки-вкладыши -матрешки, кубы, бочонки и другие, сериационные наборы М. Монтессори для упорядочивания предметов по разным признакам: по цвету, запаху, размеру, различным протяженностям.

Палочки Кюизенера, цветные числа и цветные полоски, построенные по такому же принципу, различаются не только длиной, но и цветом. При этом все палочки одинаковой длины имеют одинаковый цвет. Количество палочек в наборе таково, что позволяет строить два разнонаправленных ряда: один — по нарастанию длины, другой — по убыванию. Чтобы построить ряд, ребенку всегда необходимо абстрагировать длину от более сильного в плане непосредственного восприятия свойства — Цвета палочки.

Дети анализируют как готовые, так и самостоятельно построенные ряды. Например, в построенных рядах дети находят все предметы, которые меньше указанного предмета, и все, которые больше его. Такие задания помогают дошкольникам подготовиться к построению рядов от любых их элементов.

В дальнейшем дети упорядочивают до 10 и более предметов в ряду

В процессе таких упражнений развивается способность «двигаться по ряду» в двух направлениях. В результате ребенок лучше осознает относительность признака и выделяет транзитивность как свойство отношения порядка: если розовая палочка длиннее белой, а синяя длиннее розовой, то синяя длиннее белой.

Усложняются упражнения на исправление неправильных рядов реальных предметов или их изображений на картинках. Теперь в неправильных рядах единичные элементы пропущены в разных местах ряда или отсутствуют 2—3 элемента, непосредственно следующие друг за другом. Дети исправляют ошибки в рядах: находят пропущенные элементы. Классификация — распределение элементов множества по классам. В процессе классификации выявляются и устанавливаются отношения эквивалентности по определенным свойствам. Классификация позволяет познать общие характеристические свойства классов и отношения между классами.

Классификация по признакам — сложное умственное действие, которое включает:

- выделение оснований классификации - общих признаков предметов, по которым будет производиться разбиение;
- распределение объектов с разными свойствами в разные классы;
- объединение объектов с одинаковыми свойствами в одно целое

Контрольные вопросы.

1. В чем вы видите психологический смысл исследования деятельности?
2. Какие виды деятельности вам известны?
3. В чем сходство и различие учебной и трудовой деятельности?
4. Чем деятельность человека отличается от поведения животных?
5. Каковы основные компоненты структуры деятельности?
6. В чем проявляется влияние психических процессов на деятельность?

Тема 19: Особенности психодиагностики дошкольников.

Ключевые слова: познавательные процессы, интенсивное познавательное развитие, уровень развития, запас знаний, результаты диагностики, кругозор, индивидуальные образовательные маршруты, учебная деятельность, навыки, уровень развития

1. Методы определения готовности детей к школьному обучению.

Важное место в образовательном процессе принадлежит диагностике готовности к школьному обучению, позволяющей взрослому понять, в верном ли направлении он осуществляет подготовку детей к школе. Ценность диагностики заключается не в прямом

получении конкретных результатов, констатирующих достижения или проблемы дошкольников. Ее главной функцией является выявление причин, затрудняющих продвижение ребенка на более высокий уровень развития. Результаты диагностики готовности к школе – это отправные точки индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ребенка

Совершенно особый тип взаимоотношений складывается между педагогом и обучающим. Педагог не просто взрослый, который вызывает или не вызывает симпатию у ребенка. Он является официальным носителем общественных требований к ребенку. Оценка, которую ученик получает на уроке, – не выражение личного отношения к ребенку, а объективная мера его знаний, выполнения им учебных обязанностей. Плохую оценку нельзя компенсировать ни послушанием, ни раскаянием. Взаимоотношения детей в классе тоже отличаются от тех, которые складываются в игре.

Основная форма организации учебной деятельности детей – занятие, на котором время рассчитано до минуты. На занятии всем детям надо следить за указаниями учителя, четко их выполнять, не отвлекаться и не заниматься посторонним делом. Все эти требования касаются развития разных сторон личности, психических качеств, знаний и умений. Обучающий должен ответственно относиться к учёбе, осознавать её общественную значимость, подчиняться требованиям и правилам школьной жизни. Для успешной учёбы ему необходимо иметь развитые познавательные интересы, достаточно широкий познавательный кругозор. Обучающему совершенно необходим тот комплекс качеств, который организует умение учиться. Сюда входит понимание смысла учебных задач, их отличия от практических, осознание способов выполнения действий, навыки самоконтроля и самооценки.

Готовность ребенка к школе в области умственного развития включает несколько взаимосвязанных сторон. Ребенку, в первый класс, необходим известный запас знаний об окружающем мире: о предметах и их свойствах, о явлениях живой и неживой природы, о людях, их труде и других сторонах общественной жизни, о том, «что такое хорошо и что такое плохо», т.е. о моральных нормах поведения. Но важен не столько объем этих знаний, сколько их качество – степень правильности, четкости и обобщенности, сложившихся в дошкольном детстве представлений.

Особое место в психологической готовности к школе занимает овладение специальными знаниями и навыками, традиционно относящимися к собственно школьным, – грамотой, счетом, решением арифметических задач. Начальная школа рассчитана на детей, не получивших специальной подготовки, и начинает обучать их грамоте и математике с самого начала. Поэтому нельзя считать соответствующие знания и навыки обязательной составной частью готовности ребенка к школьному обучению. Вместе с тем значительная часть детей, поступающих в первый класс, умеет читать, а счетом в той или иной мере владеют почти все дети. Овладение грамотой и элементами математики в дошкольном возрасте может влиять на успешность школьного обучения. Положительное значение имеет образование у детей общих представлений о звуковой стороне речи и ее отличии от содержательной стороны, о количественных отношениях вещей и их отличии от предметного значения этих вещей. Поможет ребенку учиться в школе и усвоении понятия числа и некоторых других первоначальных математических понятий.

О готовности к усвоению школьной программы свидетельствуют не сами по себе знания и навыки, а уровень развития познавательных интересов и познавательной деятельности ребенка. Общего положительного отношения к школе и к учению достаточно для того, чтобы обеспечить устойчивую успешную учебу, если ребенка не привлекает само содержание получаемых в школе знаний, не интересует то новое, с чем он знакомится на уроках, если его не привлекает сам процесс познания. Познавательные интересы складываются постепенно, в течение длительного времени и не могут возникнуть сразу при поступлении в школу, если в дошкольном возрасте их воспитанию не уделяли достаточно внимания. Исследования показывают, что наибольшие трудности в начальной школе не те дети, которые имеют к концу дошкольного возраста недостаточный объем знаний и навыков, а те, которые проявляют

интеллектуальную пассивность, у которых отсутствует желание и привычка думать, решать задачи, прямо несвязанные с какой либо интересующей ребенка игровой или жизненной ситуацией. Для преодоления интеллектуальной пассивности требуется углубленная индивидуальная работа с ребёнком. Уровень развития познавательной деятельности, который может достичь ребенок к концу дошкольного возраста и который достаточен для успешного обучения в начальной школе, включает в себя, кроме произвольного управления этой деятельностью, и определенные качества восприятия мышления ребенка.

Особенно высокие требования предъявляет обучение в школе, систематическое усвоение знаний, к мышлению ребенка. Ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и различное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы. Еще одной стороной психологического развития, определяющей готовность ребенка к школьному обучению, является развитие его речи – овладение умением связно, последовательно, понятно для окружающих предмет, картинку, событие, передать ход своих мыслей, объяснить то или иное явление, правило. Наконец психологическая готовность к школе включает качества личности ребенка, помогающие ему войти в коллектив класса, найти свое место в нем, включиться в общую деятельность. Это общественные мотивы поведения, те усвоенные ребенком правила поведения по отношению к другим людям и то умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения со сверстниками, которые формируются в современной деятельности дошкольников.

В психологической подготовке детей к школе немалую роль играет получение обобщенных и систематизированных знаний. Умение ориентироваться в культурных специфических областях действительности, помогают овладеть определенными навыками на этой основе. В процессе такого обучения у детей вырабатываются те элементы теоретического подхода к действительности, которые дадут им возможность сознательно усваивать разнообразные знания.

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению-это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Высокие требования жизни к организации воспитания и обучения заставляют искать новые, более эффективные психолого - педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие требованиям жизни. Вопросы психологической готовности к обучению в школе рассматривают педагоги: Л.И.Божович, Л.А.Венгер, А.В.Залпорожец, В.С.Мухина, Л.М.Фридман, М.М.Безруких Е.Е.Кравцова и многие другие.

Актуальность рассмотрения данной проблемы связана с нарушением преемственных связей в целях, содержании, методах обучения и воспитания и изменением требований общества к качеству воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. С точки зрения анализа возрастных этапов развития ребёнка, ориентированного на периодизацию, связанную с кризисами возрастного развития, возраст 6,5 лет, определённый как оптимальный для поступления в четырёхлетнюю начальную школу, не является благоприятным для ребёнка периодом, поскольку совпадает с кризисом седьмого года жизни. Кризис седьмого года жизни связан с изменением восприятия своего места в системе отношений, т.е. с изменением социальной ситуации в жизни ребёнка. Как считает Л.И.Божович, кризис 7 лет-это период рождения социального «Я» ребёнка. Психологи считают, что характерная для этого периода переоценка ценностей определяется изменением внутренней позиции ребёнка под влиянием внутренних факторов, подготовленных всем ходом личностного развития ребёнка. Намечавшееся в конце дошкольного детства умение осознать свои переживания упрочивается.

В период кризиса седьмого года жизни проявляется то, что Л.С.Выгодский называл обобщением переживания,при котором осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы. И.Ю.Кулагина считает, что этот кризис независим от того, когда ребёнок пошёл в школу - в 6 или 7 лет, поскольку у разных детей кризис может сместиться

либо к 6, либо к 8 годам, т.е. он не жёстко связан с объективным изменением ситуации. [Кулагина И.Ю. Возрастная психология. - М., 1997. с. 120].

Однако, реальные наблюдения в школьной практике дают основания полагать, что у значительной части детей кризис проходит именно под влиянием начавшегося школьного обучения. Ребёнок попадает в новую социальную ситуацию, где значимые для прежнего жизненного этапа ценности, связанные с игрой, прежние интересы, мотивы действий мгновенно теряют внешнее подкрепление. И.Ю. Кулагина пишет: «Маленький школьник с увлечением играет и играть будет ещё долго, но игра перестаёт быть основным содержанием его жизни». Подготовка детей к школе - задача комплексная, охватывающая все сферы жизни ребенка, поэтому методы, используемые для определения готовности должны быть наиболее адекватными и комплексными.

Задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений психологической науки. В современной психологии пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности», или «школьной зрелости». А. Анастаси трактует понятие школьной зрелости как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками». И Шванцара более емко определяет школьную зрелость как достижение такой степени в развитии, когда ребенок становится способным принимать участие в школьном обучении». В качестве компонентов готовности к обучению в школе И Шванцара выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты.

Длительное время считалось, что критерием готовности ребенка к обучению является уровень его умственного развития. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что готовность к школьному обучению заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития познавательных процессов. По мнению Л.С. Выготского, быть готовым к школьному обучению значит прежде всего обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления окружающего мира. А.В. Запорожец отмечал, что готовность к обучению в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.

На сегодняшний день практически общепризнано, что готовность к школьному обучению - многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований. В разных школах существуют свои способы и методы организации приема детей. При этом школьные психологи, в меру своей компетентности, теоретических предпочтений используют различные наборы методических процедур, позволяющих получать данные о сформированности психологической готовности к школьному обучению. Отсюда очевидна необходимость в создании унифицированной психодиагностической системы оценки готовности детей к школе.

Не менее очевидна и необходимость разработки стандартизированной системы обработки результатов тестирования и принятия решения.

При постановке задачи оценки готовности детей к школьному обучению мы столкнулись с проблемой существования двух концепций психического развития. Первая из них - концепция французского психолога Жана Пиаже - утверждает генетическую предопределенность психического развития и, соответственно, тезис о том, что развитие предшествует научению.

Вторая концепция, сформулированная Л.С. Выготским, утверждает, что научение предшествует психическому развитию. Для обоснованного выбора объективных методов оценки готовности детей к процессу обучения строится эталонный психологический профиль ребенка, поступающего в школу, а именно определяется номенклатура и степень необходимой выраженности когнитивных свойств, определяющих эту готовность. Причем, такой образ

строит не психолог, а эксперты - учителя начальных классов, имеющие большой опыт педагогической деятельности и хорошо знающие, какие свойства наиболее необходимы.

Шкала оценок.

Ответ»0», Ответ»1»

«БЕЗРАЗЛИЧНО», «ЖЕЛАТЕЛЬНО», «НЕОБХОДИМО»-ответ»2»;

«СОВЕРШЕННО НЕОБХОДИМО - ответ»3»;

«?»- если формулировка непонятна.

Примечание. При решении других задач, касающихся психологического сопровождения образовательного процесса, шкала оценок может быть дополнена отрицательной частью:

Ответ»-1», Ответ»-2», Ответ»-3»

«НЕЖЕЛАТЕЛЬНО», «ПРОТИВОПОКАЗАНО», «НЕДОПУСТИМО».

Таким образом, шкала становится симметричной семибальной и учитывает все возможные варианты необходимой степени сформированности или недопустимости психических свойств. По полученному «идеальному портрету» нужно выбрать психодиагностические методики для диагностики уровня развития необходимых свойств. Заметим, что при оценке готовности детей к школе в разных школах используются различные наборы методик, подбор которых определяется либо уровнем квалификации психолога, либо имеющимися в наличии тестами. Такой подход, во-первых, просто некорректен и, во-вторых, не позволяет сравнивать результаты тестирования, полученные в разных школах. В итоге дети, не прошедшие по конкурсу в специализированные школы, должны проходить повторное тестирование при поступлении в другую школу.

1.Тест «Выбор парной фигуры» Кагана - диагностирует способность к дифференцированному восприятию.

2.Корректурная проба -детский вариант.

3.Методика «Проставь значки» -диагностирует распределение и переключение внимания, обучаемость.

4.Определение объема образной памяти.

5.Определение объема непосредственного запоминания

6.Методика пиктограмм.

7.Тест «Образное мышление».

8.Методика классификации -исключение лишнего предмета.

9.Методика «Аналогии» -на словесном материале.

10.Диагностика счетных способностей -прямой и обратный счет.

11.Методика «Нелепицы» -диагностика креативности.

12.Методика «Да и нет не говорить»-диагностика уровня речевого развития.

13.Тест на понимание грамматических конструкций.

14.Тест «Звуковой анализ слов».

15.Графический диктант.

16.Тест «Выбери нужное лицо» -диагностика тревожности.

17.Тест Басса-Дарки -диагностика агрессивность.

Представленный список является оптимизированным вариантом, полученным после исключения ряда избыточных методик.

Общее время тестирования одного ребенка составляло 45-55 минут.

Результаты тестирования вносились в специально разработанный протокол. В нем же учитель, проводивший обследование, должен был дать собственную оценку степени готовности ребенка к школе-по пятибалльной шкале. Психодиагностическое обследование поступающих в школу позволяет построить их индивидуальные психологические портреты.

Третий этап - обработка результатов тестирования и формирование однородных классов. Для оценки близости эталонного и реальных профилей поступающих в школу нужно использовать следующие показатели:

Показатель S+ - суммарное число разности баллов тех свойств реального и эталонного профилей, по которым ребенок превысил необходимый уровень.

Показатель S - суммарное число разности баллов тех свойств реального и эталонного профилей, по которым ребенок недобрал необходимого уровня.

Показатель п- количество свойств, по которым ребенок не достиг необходимого уровня

По каждому из приведенных выше показателей каждому ребенку присваивается номер занимаемого им места в общем списке. Интегральным показателем служит средняя сумма мест, занимаемая каждым ребенком. Получив таким образом первоначальную расстановку сил, можно воспользоваться методом кластерного анализа для формирования групп детей с близкими показателями результатов тестирования. В комплексе вопросов, составляющих основное содержание проблемы психологической готовности ребенка к обучению в школе, особое место занимает определение показателей школьной готовности и выбор средств для их диагностики. Теоретической основой разработанной «Комплексной процедуры диагностики школьной готовности» является концепция системогенеза деятельности академика В.Д.Шадрикова и исследования ведущих отечественных психологов и педагогов: К.Д.Ушинского, Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина, А.П.Усовой.

Таким образом, общая вышесказанное, отмечаем, что: физиологическая готовность к школе определяется уровнем развития основных функциональных систем организма ребенка и состоянием его здоровья. Оценку физиологической готовности детей к систематическому школьному обучению проводят медики по стандартным критериям. При формировании и диагностике психологической готовности к школе необходимо учитывать уровень физиологического развития, так как последний является фундаментом школьной успеваемости.

Психологическая структура школьной готовности включает качества, относящиеся ко всем сферам психики: свойства личности, знания и навыки, познавательные, психомоторные и интегральные способности. В процессе обучения ребенок развивается, при этом изменяется и исходный уровень готовности к учению. Содержание и структура стартовой готовности к систематическому школьному обучению определяются особенностями учебной деятельности и содержанием обучения в первом классе школы. При разработке диагностической процедуры и отборе диагностических средств прежде всего учитывается экономичность и надежность методик, их соответствие возрастным особенностям детей и возможность включения в учебно-воспитательный процесс детской дошкольной организации и начальной школы.

Процедура диагностики включает 6 этапов:

I. Подготовительный этап-разъяснительная работа с родителями и воспитателями, сбор информации о детях, планирование диагностики, знакомство с детьми, анкетирование родителей.

II.Групповая диагностика-“Графический диктант”, “Графическая проба”, “Рисунок школы”, социометрия.

III.Индивидуальное обследование-тест “10 слов”, обучающий эксперимент, тесты: “4-лишний”, “Лесенка”, “Зрительный анализ”, экспертная оценка.

IV. Обработка результатов, составление психодиагностического заключения, построение индивидуального профиля готовности, заполнение психолого-педагогической характеристики.

V Групповое и индивидуальное консультирование родителей и педагогов.

VI. Коррекционно-развивающая работа с детьми.

По результатам диагностики формулируется психодиагностическое заключение и прогноз успешности школьного обучения, заполняется психолого-педагогическая характеристика ребенка, строится индивидуальный профиль готовности, определяется индивидуальный индекс готовности к обучению в школе. В условиях дошкольной организации и диагностика школьной готовности в одной группе занимает четыре недели, включая групповые и индивидуальные консультации для родителей и построение индивидуальных профилей готовности.

Комплексный характер методики обусловлен рядом моментов: выделенные показатели школьной готовности являются базовыми качествами,

характеризующими общий уровень психического развития, и позволяют получить информацию о целостном развитии ребенка как индивидуальности: о характере его деятельности, особенностях личностно-мотивационной сферы, познавательных и психомоторных способностях, знаниях и умениях, о таких сложных интегральных качествах, как обучаемость, способность принимать задачу, произвольность деятельности, наряду с тестовыми оценками диагностическая процедура предполагает использование экспертной оценки уровня развития ребенка воспитателями и родителями, это повышает надежность и объективность психологического диагноза и прогноза школьной успеваемости; результаты диагностики являются основой для индивидуального подхода в обучении и воспитании детей и планирования групповой и индивидуальной коррекционно-развивающей работы в едином образовательном пространстве “детский сад - школа”.

Таким образом, отмечаем, что современные психолого-педагогические данные свидетельствуют о том, что, если к моменту поступления в школу ребенок не накопит ярких впечатлений, полезных и интересных сведений, у него не разовьется потребность выяснить непонятное, узнать новое, у него не будет создана прочная основа для усвоения системы научных знаний в школьном обучении. Готовность к школьному обучению - необходимый и достаточный уровень физического и психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Психологическая готовность к школе, связанная с успешным началом обучения, определяет наиболее благоприятные варианты развития, требующие большей или меньшей коррекционной работы.

2. Подготовка детей к обучению в школе.

Старший дошкольный возраст – это период интенсивного познавательного развития, формирование оценки и самооценки, развитие познавательной, волевой, эмоциональной саморегуляции. В этом возрасте закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов, зарождаются новые социальные потребности, потребность в признании сверстников, возникает новый тип мотивации, основа произвольного поведения. У ребенка формируется психологическая и личностная готовность к систематическому школьному обучению. Эти важные для дальнейшего развития изменения психики ребенка не происходят сами по себе, а являются результатом целенаправленного педагогического воздействия.

Подготовка к школе – одна из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе – готовность к усвоению определенной части культуры, включенной в содержание образования в форме учебной деятельности, — представляет собой сложное структурно-системное образование. Охватывает оно все стороны детской психики: личностно-мотивационную и волевую сферы, элементарные системы обобщенных знаний и представлений, некоторые учебные навыки, способности. Вопрос психологической готовности к обучению в школе достаточно широко рассматривался в отечественной и зарубежной психологии такими авторами как А.Анастаси, С.Штрембел, Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин. По данным диагностических исследований, содержание обучения в первом классе и в старшей и подготовительной к школе группах во многом совпадает.

В школе овладение знаниями и умениями – осознанная цель, достижение которой требует от учащегося определенных усилий. В дошкольный период знания усваиваются большей частью непроизвольно, занятия строятся в занимательной форме, в привычный для детей видах деятельности.

У многих родителей есть желание подготовить ребенка к школе, но недостаточен уровень психолого-педагогических знаний. Для решения данных проблем были разработаны занятия, которые проводятся в игровой форме, т.к. ведущим видом деятельности у дошкольников является игра. Важно создать у детей мотивацию, побуждающую овладеть тем, что хотелось бы у них сформировать.

Целью занятий является формирование общеучебных навыков так, как: анализа, сравнения, обобщения и другие, развитие познавательных процессов: внимания, воображения,

памяти, мышления, восприятия, моторики и обеспечивает состояние внутреннего благополучия у ребенка.

В процессе игровых занятий выявляются:

- Уровень психологической готовности детей к школе;
- Сформированность и зрелость в мотивации к обучению;
- Готовность к взаимодействию с детьми и взрослыми;
- Уровень развития коммуникативных способностей.

Данные занятия позволяют корректировать и развивать не только познавательные процессы, сформировать учебные навыки, но и научить ребенка взаимодействовать с другими детьми.

Формирование требуемого уровня школьной готовности невозможно без активного участия родителей, а для этого им необходимы определенные знания об особенностях детей старшего дошкольного возраста, способах формирования школьной готовности и возможных трудностях в начале школьного обучения. Для этого разрабатываются программы совместных занятий детей и родителей. Работая в группе и участвуя в играх, родители наблюдают за ребенком, видят те особенности, которые в обыденной жизни часто ускользают от их внимания. Они по-другому начинают воспринимать и ощущать неудачи и радости, учатся сотрудничать с ребенком и вместе что-то создавать – пока в игре, а впоследствии в деле.

Так же разрабатываются рекомендации для родителей, проводятся консультации по вопросам особенностей развития познавательных процессов старшего дошкольного возраста, правил семейного обучения, процесса подготовки детей к школе. Таким образом, психологическая подготовка детей к системному обучению в школе занимает одно из важных мест в деятельности психолога.

Контрольные вопросы.

1. Охарактеризуйте формы организации и методы обучения в дошкольных организациях и начальной школе.
2. Проанализируйте образовательные программы подготовки детей к школе.
3. Раскройте проблему готовности ребенка к началу систематического школьного обучения в отечественной психологии и педагогике (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин).
4. Проанализируйте проблемы детей старшего дошкольного возраста, приводящие к явлению школьной дезадаптации и неуспешности.
5. Назовите две группы причин неподготовленности к школьному обучению.

Тема 20: Диагностика внимания.

Ключевые слова: обследование, заторможенность, напряженность, субъективные и объективные методики, возрастные особенности, интерпретация, реакция на ситуацию, сенсомоторные реакции, импульсивность, ригидность, распределение внимания.

1. Психодиагностика внимания и сенсомоторных реакций.

Обследование, как правило, начинается с беседы со взрослыми, другими воспитателями, педагогами, родителями в том случае, если они обратились к психологу с определенными жалобами на ребенка. В процессе беседы психологу необходимо четко определить характер претензий к ребенку и причин недовольства им. Собственно обследование ребенка начинается с анализа его внешнего вида и его реакции на ситуацию обследования. При этом надо обращать внимание на то, насколько ребенок открыт для контакта, проявляет ли он активность: например, изучает обстановку в комнате, рассматривает с интересом игрушки, предметы, стоящие в ней или он расторможен, крутится на месте, порывается встать, вертит что-то в руках или просто болтает руками или ногами. Фиксируется и проявление заторможенности, напряженности, проявляемое ребенком, стремление сесть или встать в уголок, нежелание обращать на себя внимание, боязнь вступить в разговор. Все эти факты связаны как с психодинамическими- врожденными особенностями ребенка: например, с импульсивностью или ригидностью, так и с качествами его личности с тревожностью или

демонстративностью. Полученные при наблюдении данные в дальнейшем сопоставляются с данными тестов и помогают понять природу интеллектуальных или эмоциональных отклонений ребенка.

При обследовании важно чередовать методики таким образом, чтобы методы, направленные на изучение памяти, следовали за методиками, направленными на анализ мышления, а изучение восприятия следовало за исследованием креативности. Начинать диагностику рекомендуется с рисования так, как на свободную, так и на заданную тему, давая ребенку время войти в ситуацию обследования.

Вначале даются и задания на исследования памяти, так как необходимо время для исследования отсроченного воспроизведения. В то же время личностные методики предлагаются детям в конце работы, после того, как новизна ситуации для него сгладится и наладится контакт между взрослым, проводящим диагностику, и ребенком. Эта последовательность сохраняется и в том случае, если обследование проводится не одновременно, но в течение нескольких занятий.

Внимание - психический процесс, который обязательно присутствует при познании ребенком мира и проявляется в направленности и сосредоточенности психики на определенных объектах. Из огромного потока информации, непрерывно идущей из окружающего мира, благодаря работе внимания ребенок выбирает ту, которая наиболее интересна, значима и важна для него. Природа внимания проявляется в том, что выделенный объект, занимая главное, доминирующее положение, создает в коре головного мозга человека наиболее сильный очаг нервного напряжения - доминанту. При этом действие всех остальных раздражителей тормозится. Они не доходят до сознания ребенка, он их не замечает.

Выделяют внешнее внимание, обращенное на предметы и явления окружающего мира, на действия других людей. Проявление этого вида направленности и сосредоточенности психики можно замечать уже у младенца. Поисковые движения глаз, поворот головки в сторону источника света, запаха или звука, замирание - подобные поведенческие реакции позволяют выделить объекты, заинтересовавшие малыша, а также фиксировать проявление его внимания. У дошкольника можно наблюдать и проявление внутреннего внимания, которое направлено на его собственные мысли и переживания. Самым ярким примером этого является ситуация, когда ребенок, забросив все дела, замирает с отрешенным взглядом. Не стоит принимать подобную отрешенность за рассеянность. Наоборот, это кульминация внутреннего внимания.

Что стало его объектом, об этом знает только сам ребенок, ушедший в мир своих мыслей, фантазий, переживаний. Сосредоточенность и направленность психики может возникнуть в ответ на какой-либо сильный, необычный, резкий, внезапный раздражитель без каких-либо усилий со стороны человека. Такое внимание называют непроизвольным. Оно появляется вместе с вопросом: "Что это такое?", который возникает, когда мы сталкиваемся с чем-то новым, необычным. Для ребенка пяти - семи лет такой вопрос очень актуален. "Обыкновенные чудеса" поджидают дошкольника в самых разных ситуациях и в самое разное время. Представим, например, что во время занятия в детском саду из-за двери раздадутся громкие звуки, или на соседнем столике появится яркая игрушка, или начнет двигаться машинка на дистанционном управлении, которой исподтишка руководит увлеченный отнюдь не занятием сверстник. Опытный воспитатель обязательно справится с ситуацией, вызвавшей непроизвольное внимание детей, используя его же механизм. Чтобы вернуть ребят на занятие, взрослый введет в его ход какой-то новый, необычный элемент. Например, в гости к детям в тот момент, когда они отвлеклись на постороннее событие, придет какой-то сказочный персонаж, инсценированный воспитателем, или "почтальон" принесет важное послание. Непроизвольное внимание детей вновь сработает. При этом его объектом станет занятие.

На шестом году жизни ребенок сам начинает управлять собственным вниманием, заставляя себя сосредоточиваться на чем-либо важном и нужном, жертвуя занимательным и интересным. Вид внимания, при котором человек ставит перед собой сознательную цель сконцентрироваться на чем-либо, называется произвольным. В этом случае постановка и достижение цели требуют затрат физической энергии, которую дают эмоции и воля. Ребенок,

проявляя произвольное внимание, расходует не только свое время, но и часть своей энергии. Вот почему важно благодарить ребенка за проявление произвольного внимания. Например, в воскресный день младшая сестренка смотрит в гостинной мультфильмы, а ее старший шестилетний брат, плотно закрыв дверь детской комнаты, доделывает аппликацию, которую нужно завтра принести на занятия в детский сад. Ему тоже хочется посмотреть мультфильмы, но важно закончить поделку. Сбрав в кулак эмоции и волю, мальчик мужественно направляет свою активность на аппликацию.

Как развивается произвольное внимание? Средства, с помощью которых ребенок начинает управлять своим вниманием, он получает в процессе взаимодействия с взрослыми. Родители, воспитатели включают ребенка в такие новые виды деятельности, как игры по правилам, конструирование. Вводя ребенка в эти виды деятельности, взрослые организуют его внимание при помощи словесных указаний. Ребенка направляют на необходимость выполнять заданные действия, учитывая те или иные обстоятельства. Позднее ребенок начинает сам обозначать словами те предметы и явления, на которые необходимо обращать внимание, чтобы добиться нужного результата. Так он овладевает одним из главных средств управления вниманием - умением словесно сформулировать то, на что он будет ориентироваться. На протяжении дошкольного возраста использование ребенком речи для организации собственного внимания резко возрастает.

Выполняя задание по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в 10-12 раз чаще, чем младшие дошкольники. Таким образом, произвольное внимание формируется в дошкольном возрасте в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка. Часто бывает так, что занятия, которые вначале требовали волевых усилий для сосредоточения внимания, становятся затем интересными и увлекают ребенка. Произвольное внимание при этом переходит в послепроизвольное, в котором смешиваются характерные признаки как произвольного, так и непроизвольного внимания.

В старшем дошкольном возрасте развиваются и свойства внимания. Объем внимания - это свойство зависит от количества объектов, которые одновременно ребенок может воспринять, "схватить" с одинаковой ясностью. Чтобы определить объем внимания ребенка, можно провести такую игру. Разложите на столе 10-15 небольших предметов и накройте их платком или салфеткой. Затем откройте предметы на 3 секунды и вновь закройте их.

К шести годам не только увеличивается количество объектов, которые ребенок способен одновременно воспринять, изменяется и круг предметов, которые привлекают внимание детей. Если в три-четыре года внимание ребенка привлекали яркие, необычные предметы, то в шестилетнем возрасте - внешне ничем не примечательные объекты. Интерес ребенка все чаще может вызвать загадка, вопрос. Да и в тех объектах, которые нравились ребенку раньше, он начинает замечать иное. Его все больше интересует сам человек, его деятельность, а не столько внешне яркие, необычные предметы. В облике человека, его поведении, одежде ребенок замечает детали. Устойчивость внимания показывает, как долго ребенок может поддерживать достаточный уровень сосредоточенности психики на объекте или выполняемой деятельности. Если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 30 - 50 минут, то к пяти-шести годам длительность игры возрастает до двух часов. Это объясняется тем, что в игре шестилеток отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. Старшие дошкольники способны удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес-игры-головоломки, загадки, задания учебного типа. При организации обучения детей шести лет важно учитывать следующие особенности устойчивости внимания. Установлено, что шестилетние дети способны активно и продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут.

Концентрация внимания определяет, насколько сильно, интенсивно ребенок может сосредоточиться на объекте, а также насколько он способен сопротивляться отвлекающим обстоятельствам, случайным помехам. Чаще всего сила сосредоточения у дошкольников

невелика, ее важно развивать. Например, на развитие концентрации внимания направлено такое упражнение. Попробуйте вместе с ребенком разучить какое-нибудь стихотворение при включенном радио или телевизоре. Первое четверостишие учите при очень слабом звуке. Запоминая второе четверостишие, немного увеличьте громкость. Последнее четверостишие разучивайте при достаточно громком звуке.

Переключение внимания определяется скоростью преднамеренного перехода ребенка с одного объекта или вида деятельности на другой. При этом перевод внимания всегда сопровождается некоторым нервным напряжением, которое реализуется волевым усилием.

Распределение внимания предполагает его рассредоточение в одно и то же время на несколько объектов. Именно это свойство дает возможность совершать сразу несколько действий, сохраняя их в поле внимания. В дошкольном возрасте переключение и распределение внимания развиты слабо и требуют тренировки. Для тренировки переключения и распределения внимания можно использовать такое упражнение. Ребенку предлагается лист со строчками, состоящими из разных фигур, которые расположены попеременно: круги, квадраты, прямоугольники, трапеции, овалы.

Дается задание: одну фигуру (например, круг) зачеркивать вертикальной чертой, а другую фигуру (например, треугольник) подчеркивать горизонтальной чертой, все остальные фигуры пропускать. Плохая переключаемость внимания иногда может проявляться в таком широко распространенном явлении, как рассеянность. Чаще всего это бывает у очень впечатлительных, глубоко увлеченных, а иногда и творческих детей. Находясь под впечатлением от интересного занятия, сказки, фильма, ребенок может надолго оказаться "в плену" у этих воспоминаний. Возникшие в сознании яркие образы, пережитые им сильные эмоции, чувства властно захватывают доминантное положение и не могут сразу исчезнуть и уступить место другим.

Дошкольник не может переключить свое внимание на другие занятия, становится невнимательным ко всему, кроме этих доминантных впечатлений. Рассеянность такого рода часто встречается у крупных ученых, которые постоянно забывают о малозначящих для них мелочах жизни, потому что поглощены своими мыслями. Рассеянность в детском возрасте проявляется в неумении ребенка надолго сосредоточиться на чем-то одном, в частом отвлечении. Взрослым необходимо помнить, что отсутствие способности к длительной и стойкой сосредоточенности у детей - явление естественное, обусловленное особенностями их нервной деятельности.

Свойства внимания, или аттенционные способности (так они обозначаются в психологической науке), можно и нужно развивать. Растущему ребенку важно понимать, почему он должен быть внимательным, а для этого его необходимо научить быть внимательным.

По данным психологов, на протяжении старшего дошкольного возраста важно формирование трех основных аттенционных умений.

1. Ребенок должен научиться принимать постепенно усложняющиеся инструкции. Например, в ходе игры детям дается сложное задание. Взрослый показывает замысловатый узор, выполненный на бумаге, и говорит: "Сейчас мы будем это рисовать". У детей не получается сразу воспроизвести нужный узор. Взрослый расчленяет задание на частные задачи, давая инструкции по выполнению отдельных элементов узора. При этом, объясняя, как выполнять тот или иной элемент рисунка, взрослый постепенно увеличивает сложность и объем действий, которые ребенок должен выполнить. Когда ребенок воспринимает словесную инструкцию взрослого, то перед ним встает необходимость перевести речевой приказ взрослого в самоприказ. Для этого он повторяет инструкцию вслух и про себя, а затем показывает, что и как он будет выполнять.

2. Ребенок должен уметь удерживать инструкцию на протяжении всего занятия. Ребенку нужно помнить инструкцию и контролировать ее реализацию. Для этого инструкция неоднократно проговаривается в ходе выполнения задания; проводится дополнительный инструктаж на отдельных этапах работы; повторение инструкции осуществляется в плане

практического действия, приветствуется оказание ребенком помощи товарищам, что также требует ясного представления задачи.

3. Ребенок должен приобрести навыки самоконтроля. В ходе выполнения задания дети неоднократно проверяют себя, рассказывая себе или другим, что нужно сделать. При рисовании узоров они через сравнение находят ошибки и исправляют их. Дети, работающие безошибочно и самостоятельно находящие и исправляющие ошибки, поощряются, чем вводится элемент соревнования. Самоконтроль используется и для оценки результатов работы.

Для развития attentionных способностей дошкольникам можно давать такие задания.

- Закрой глаза и опиши, во что одеты ребята, с которыми ты играешь.
- Закрой глаза и кажи, какого цвета глаза и волосы у остальных ребят.
- Закрой глаза и назови остальных ребят, распределив их по росту - от самого маленького до самого высокого.
- Не поворачиваясь, назови все предметы, которые находятся у тебя за спиной, опиши их форму, размеры, цвет.
- Сидя с закрытыми глазами в течение двух минут, перечисляй все звуки, которые ты будешь слышать.
- Каждый день, проходя к своему дому, ты видишь одну и ту же картину: какое-то дерево или, может быть, песочницу, лавочку у подъезда.

Внимание - одно из уникальных свойств психики человека. Без него невозможна работа памяти, мышления. Внимание требуется, чтобы добиться успеха в игре, спорте, любом деле. Особенно важно внимательное отношение к людям.

2.Способы развития внимания детей дошкольного возраста.

Произвольное внимание в этом случае будет следствием развития познавательных способностей. Вышесказанное приводит к выводу, который можно использовать как рекомендацию педагогам и родителям.

Для того, чтобы совершенствовать способности дошкольника к саморегуляции своей психической активности необходимо:

а) Развивать все его познавательные способности:

- мышление: учить устанавливать причинно-следственные связи;
- память: учить запоминать, сохранять и воспроизводить информацию;
- восприятие: учить быстро точно отражать окружающий мир: видеть, слышать, осязать.
- представление: учить оперировать вторичными образами т.е. образами без наглядной основы;
- воображение: учить создавать новые образы не базе известных.

б) Тренировать способности к сосредоточению сознания:

- быстро переключаться с одного предмета на другой;
- успешно распределять внимание между малоизвестной деятельностью и хорошо знакомой;
- развивать устойчивость внимания, т. е. длительность сосредоточения сознания на одном предмете или деятельности;
- совершенствовать объем внимания, т. е. увеличивать объем предметов, осознаваемых одновременно.

Способы развития внимания в игровой форме. Их всегда можно видоизменить под конкретного ребёнка или на их основе придумать что-то своё. Главное, чтобы это было увлекательно и интересно для самого ребёнка.

«Найди отличия»

Наверное, самый распространённый способ развития внимания. Но и в нём есть место творчеству. Можно воспользоваться классикой: искать отличия между картинками, можно разложить мелкие игрушки, бусины, конструктор. В два контейнера типа или просто на

расчерченные клеткой листы бумаги, показать ребёнку и спросить, в чём различия. Этот способ можно подстроить под любую тему, варьируя наполнение. Степень сложности также может меняться в зависимости от уровня развития ребёнка: можно усложнять игру, используя одинаковые детали разных цветов и даже оттенков, увеличивать количество ячеек, показывать материал лишь на какое-то время. В последнем случае эта игра будет тренировать ещё и память. В эту игру можно играть и без предварительной подготовки: например, искать различия у листьев и деревьев во время прогулки.

«Части тела»

- Вместе с детьми показываем части тела и называем их вслух. Стараемся запутать детей, показывая одну часть тела, а называя другую: например, показываем на живот, а говорим: «Пятка». Задача ребёнка — правильно показывать называемые части тела, не давая взрослому сбить себя с толку.

«Движения под музыку»

- Делаем попури из нескольких мелодий на разных музыкальных инструментах. Договариваемся с детьми, что мы делаем на звук каждого инструмента: например, услышав трубу, изображаем косолапого медведя, услышав скрипку, прыгаем, как кузнечики и т.д. Можно взять какую-то одну мелодию и закреплять действия: прыжки, приседания и другие, за её элементами. При этом делаем какое-либо фоновое действие, если не слышим искомые элементы. В этих играх детей также можно путать, показывая не то движение или показывая его в ненужный момент. Игры можно усложнять, добавляя больше мелодий-элементов для запоминания, увеличивая темп смены отрывков.

«Описание окружающего мира»

- Во время прогулки подробно описывайте окружающий вас пейзаж и просите делать то же самое ребёнка. Такой нехитрый способ не только способствует развитию внимания к деталям, но и развивает словарный запас ребёнка, его умение связно говорить, анализировать и сравнивать.

- Ещё во время прогулки можно считать предметы определённого цвета. Можно ограничить круг предметов: например, считать только белые машины.

«Пересказ»

- Учите детей пересказывать простые рассказы и сказки, настаивайте на том, чтобы ребёнок уделял внимание деталям. Не стоит сразу подсказывать детям то, что они упустили, лучше задавать наводящие вопросы: какого цвета была одежда персонажа, как выглядело место действия и т.д.

«Вычеркни лишнее»

- Можно распечатать ряды символов или любой текст и попросить ребёнка вычеркивать определённую группу: например, плюсы или буквы «о». Эта игра очень напоминает корректурную пробу — методику определения объёма и концентрации внимания.

«Запретные слова»

- Многие помнят игру из детства «Чёрное и белое не брать, «Да» и «Нет» не говорить». Её суть заключается в том, что ведущий пытается подловить игроков, задавая такие вопросы, на которые хочется ответить одним из четырёх запретных слов. Для этого нужно постараться «усыпить» внимание игроков обычными вопросами, а потом среди них неожиданно вставить каверзный вопрос. Игрок, ответивший запретным словом, становится ведущим. Главное в этой игре — быстрый темп, чтобы времени на раздумья почти не было.

- Чем-то похожа на эту забаву всем известная игра «Съедобное-несъедобное». В ней также необходимо быстро и правильно реагировать на слова ведущего, чтобы случайно не «съесть» непригодный для этого предмет. Сложность этой игры в том, что нужно не только отвечать ведущему, но и ловить/отбивать мяч.

«Расположение предметов»

- Хаотично разложите самые разные предметы, дайте ребёнку время их запомнить и накройте. Затем задавайте вопросы про расположение предметов, количество, цвет, размер и т.д., например: «Сколько было предметов синего цвета?», «Где лежит маленькая ложка?». Другая

вариация: ребёнок запоминает расположение предметов, затем закрывает глаза, а взрослый убирает одну или несколько вещей. Задача — определить, что пропало.

«Не отвлекай меня»

- Попросите ребёнка посчитать вслух, рассказать алфавит или сказку, спеть песню, при этом всячески отвлекая его: задавая вопросы, шутя, строя рожицы. Если ребёнок может решать простые операции с числами, пускай один взрослый устно задаёт ребёнку задачи, а второй произносит любые числа.

3. Методы исследования сенсомоторных эффектов и внимания.

Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребёнка - совершенствование его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны – усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчленено воспринимать окружающий мир.

В настоящее время к услугам человека множество средств, которые позволяют ему знакомиться с предметами, не в их натуральном виде, а через фотографии, схемы, рисунки, модели. При этом действительность предстает перед ним в расчлененном или, наоборот, в обобщенном виде. Значит ли это, что отпадает необходимости в развитии способности восприятия. Конечно, нет, жизнь современного человека, его деятельность в различных областях науки и техники требует хорошо развитой сенсомоторной системы.

Хорошо развитая способность восприятия необходима, значит, ей необходимо развивать, а начинать необходимо с момента рождения.

Сенсомоторное воспитание, в широком понятии этого слова, способствует интеллектуальному развитию детей, успешной готовности детей к обучению в школе, овладение детьми навыками письма и другими навыками ручной умелости, а главное их психоэмоциональное благополучие.

Помогая детям, очень важно понять, что:

обеспечение познания развития особенно необходимо для нормального роста ребёнка; правильно построенный игровой процесс создает основу для более сложной последующей деятельности малыша; наличие условий для изучения окружающего мира способствует развитию навыков творческого мышления.

Сенсорное развитие ребенка буквально с первых дней его жизни является залогом успешного осуществления разных видов деятельности, формирования различных способностей, готовности ребенка к школьному обучению. Именно поэтому так важно, чтобы сенсорное воспитание планомерно и систематически включалось во все моменты жизни малыша, прежде всего в процессы познания окружающей жизни: предметов, их свойств и качеств.

Проблема сенсорного развития признается приоритетной и имеет первостепенное значение в развитии ребенка.

Организация системы работы по сенсорному развитию детей позволяет воспитателю:

- * создавать условия для развития самостоятельной познавательной активности;
- разрабатывать и использовать наиболее эффективные средства и методы сенсорного воспитания, внедрять инновации
- расширять кругозор каждого ребенка на базе ближайшего окружения
- успешное освоение сенсорных эталонов и сенсомоторное развитие дошкольников.

Сенсорное воспитание лучше всего развивается во время игры. Ведь игра стихия детей. Играя, ребенок учится осязанию, восприятию и усваивает все сенсорные эталоны; учится сопоставлять, сравнивать, устанавливать закономерности, принимать самостоятельное решение, развивается и познает мир.

Можно предложить детям цветные палочки, веселые шнурки для ловких рук, забавные прищепки, игры с цветными пробками и закручивающимися предметами, липучками, шетками. «Укрась поляну», «Наряди елочку», «Накорми птиц», «Выросли цветочки», «Вот какие палочки», «Разноцветные вагончики». Знания, полученные во время игры помогают детям и в жизни.

Дети проявляют интерес к предметам ближайшего окружения, их свойствам. С удовольствием включаются в деятельность экспериментирования, проявляя эмоции радостного удивления и словесную активность. Способны целенаправленно наблюдать за объектами организованного восприятия. Умеют выполнять простейший сенсорный анализ. Стремятся передавать отношение цветов, размеров и форм в изобразительной и конструктивной деятельности. Они любопытны, активны, эмоциональны, общительны. В дошкольных образовательных организациях разработана система сенсорного развития воспитанников.

Ведущими задачами является следующее:

- *создание условий для обогащения чувственного опыта детей, их представление о многообразии свойств предметов окружающего мира; стимулирование развития разных видов детского восприятия: зрительного, слухового, осязательного, вкусового, обонятельного.
- *Развитие интереса детей к совместному со взрослым и самостоятельному обследованию предметов, разнообразным действиям с ними.
- *Знакомство детей с разными видами сенсорных эталонов, формирование умения сравнивать предметы по основным свойствам- цвету, форме, размеру.

Задачи решаются в совместной деятельности взрослого и детей, самостоятельной деятельности в рамках непосредственной образовательной деятельности и при проведении режимных моментов. Сенсорное воспитание осуществляю через разные формы работы:

- непосредственно организованную деятельность «Предметный мир», «Помощники которые всегда с тобой».
- Игры –экспериментирования
- Проектную деятельность
- Кружковую работу
- Художественное творчество
- Наблюдение
- Дидактические игры (схема)

Для успешной организации сенсорного развития в группе создана нестандартная предметно- развивающая среда. Для развития сенсорной культуры дошкольников используют дидактические игры, развивающие игры с логическими блоками Дьенеша, с палочками Кюизенера, практическую предметную деятельность обследования и сравнения, а также разные виды детской деятельности, особенно рисование красками, карандашами, мелками, лепку, музыкальные и конструктивные игры, двигательную деятельность.

4.Определение устойчивости и продуктивности внимания.

Устойчивость внимания показывает, как долго ребенок может поддерживать достаточный уровень сосредоточенности психики на объекте или выполняемой деятельности.

Если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 30 - 50 минут, то к пяти-шести годам длительность игры возрастает до двух часов. Это объясняется тем, что в игре шестилеток отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. Возрастает устойчивость внимания при рассматривании картинок, слушании рассказов и сказок.

В исследовании Т. В. Петуховой дошкольникам давалось малопривлекательное задание: им нужно было разложить обрывки цветной бумаги в коробочки разного цвета. Отмечалась длительность такой деятельности и продолжительность отвлечения от нее. Устойчивость внимания проявляется в способности в течение длительного времени

сохранять состояние внимания на каком-либо объекте, предмете деятельности, не отвлекаясь и не ослабляя внимание.

Детям, поступающим в школу, чьи особенности внимания определяются с целью установления степени готовности к обучению, желательно предъявлять кольца величиной, примерно равной высоте строчной буквы в букваре. Эта величина приблизительно равна размеру колец в том случае, если вся матрица с кольцами Ландольта размещается в пределах стандартного машинописного листа бумаги. Справа на этом листе обязательно должны указываться фамилия, имя ребенка, его возраст, класс, группа дошкольной организации — для поступающих в школу, а также дата проведения обследования.

Для практической оценки устойчивости, распределения и переключения внимания можно использовать один и тот же лист бумаги с кольцами Ландольта, обращаясь при каждом новом задании к той его части, которая при выполнении прежнего задания осталась незаполненной.

Внимание выступает в жизни как сторона психической деятельности, оно необходимая предпосылка успешного приобретения знаний, качества и продуктивности трудовой деятельности человека. Со вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов. Их настройка непосредственно зависит от того, что в данный момент времени представляется наиболее важным для организма, для реализации интересов личности.

В старшем дошкольном возрасте устойчивость внимания заметно возрастает. Исследования устойчивости внимания дошкольников показали, что ее рост особенно интенсивен от трех до шести лет. Наблюдения также показывают быстрый рост концентрации и устойчивости внимания в дошкольном возрасте. Значительно возрастает и круг объектов, на которые обращается внимание. Если в раннем возрасте внимание привлекается главным образом объектами, вызывающими какие-то чувства: радость, страх, то в дошкольном возрасте интерес и внимание обуславливаются и формирующимися у ребенка интеллектуальными интересами. Но вообще дети как раннего, так и дошкольного возраста еще очень плохо умеют управлять своим вниманием. Им трудно внимательно искать какой-нибудь предмет, произвольно сосредоточиваться на нем. Формы произвольного, после произвольного и привычного внимания в дошкольном возрасте еще слабо развиты, между тем некоторое их развитие служит показателем готовности детей к обучению.

Зачатки произвольного внимания возникают у ребенка очень рано, на втором году жизни, когда ребенок начинает овладевать речью. Произвольное внимание в раннем возрасте развивается всецело под влиянием взрослых. Родители начинают приучать ребенка к чистоте, заставляют выполнять некоторые требования гигиены. Он учится ходить, приучается правильно есть, выполнять ряд действий, подчиняется определенному режиму дня. Для всего этого нужно произвольное внимание. Этот опыт ребенка закрепляется с помощью второй сигнальной системы, что позволяет ему начинать обращать внимание не только на интенсивные раздражители и интересные объекты, но и на то, что имеет значение для достижения целей, поставленных взрослыми или им самим. Так, дошкольник может в течение продолжительного времени сосредоточиваться на скучном для него занятии.

«Исследователи считают, что развитие устойчивости произвольного внимания детей надо изучать, определяя максимальное время, которое могут провести дети разного возраста, сосредоточившись на одной игре. По некоторым данным максимальная деятельность одной игры у полугодовалого ребенка составляет 14 минут, но к полутора годам оно возрастает до полутора часов.

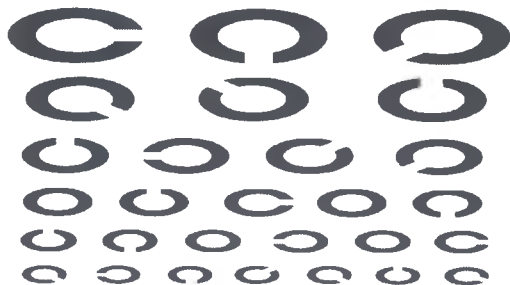
Хотя шестилетние дети обладают всеми видами внимания, нельзя сказать, что их качества одинаково хорошо развиты. Нельзя не отметить, что устойчивость внимания значительно увеличивается от младшего к старшему дошкольному возрасту.

К.Набатникова показала, что длительность сохранения устойчивого внимания детей обеспечивает деятельность, в содержание которой входят наглядные изображения эмоционально притягательных и известных детям объектов и явлений. Отмечены также

значительные индивидуальные различия в устойчивости внимания. Так, у сдержанных, уравновешенных детей она в 1,5 — 2 раза выше, нежели у возбудимых. Важное свойство внимания — его объем, измеряемый количеством объектов, которые человек способен воспринять, охватить при их одновременном предъявлении. Ребенок 6 лет уже может одновременно воспринимать не один предмет (как это было в 4—5 лет), а даже три, и с достаточной полнотой, детализацией.

Методика «Кольца Ландольта»

Эта проба помогает выявить уровень внимания тестируемого человека и усовершенствовать его. Если впервые взглянуть на тестовый лист, на котором в плотных рядах расположены круги с прорезями в разных местах, можно прийти в небольшое недоумение от мысли о том, что далее с этим рисунком тестируемому предстоит работать. Кольца Ландольта относятся к одному из видов тестовых заданий. Это очень легкий и довольно быстрый способ проверки внимания. Помимо этого, не составляет большой сложности проверка результатов. В качестве основного методического, стимульного материала для оценки устойчивости, распределения и переключения внимания младших школьников выбраны кольца Ландольта, и это сделано потому, что они являются универсальным средством, которое можно применять для изучения внимания детей разного возраста, от младшего до старшего школьного, и взрослых людей, получая сравнимые и преемственные показатели.



Где проводится корректурная проба

Чаще всего именно в школах применяют кольца Ландольта. Для младших школьников этот тест является достаточно простым и понятным. Как и технику чтения, у учащихся проверяют уровень внимания, а также с помощью этой же пробы совершенствуют его. Делать проверку Ландольта следует с детьми старше возраста семи или восьми лет. Для более младших данная проба может показаться слишком сложной и просто не даст необходимого результата.

Ход работы с тестом

Перед тестируемым размещается листок с кольцами Ландольта. После того, как ему объяснят цель его работы, необходимо будет засечь время начала тестирования. Иногда школьников или тестируемых не ограничивают во времени проверки, но чаще всего так поступают только в процессе тренировки. В этом же пункте будет описываться ход проверки внимания. Этап работы, следующий уже после тренировки с пробой Ландольта.

Цель тестируемого заключается в том, чтобы найти кольцо, прорезь которого находится в определенном месте, к примеру, двенадцати или пятнадцати часов. В процессе поиска необходимого кольца важно не помогать себе пальцами или ручкой, которой тестируемый должен будет пометать (лучше всего, зачеркивать) найденные им кольца. Обычно на работу дается пятнадцать минут. И каждые пять минут тестируемому должны давать команду «черта», после которой он должен будет ставить вертикальную черту на том месте, на котором

находился в момент команды. После того, как время истекло, результат теста забирается на проверку.

Если работа проводится с ребенком, то лучше всего будет варьировать время тестирования в зависимости от того, какое количество времени школьник практикуется в пробе Ландольта. Для начала будет достаточно всему тесту уделить только пять минут времени, а команду «черта» давать после каждой минуты работы с кольцами. После этого все время, потраченное на тест, может возрасти до десяти, а позже уже и до пятнадцати минут.

Оценка распределения внимания

Когда главной целью тестирования становится оценка распределения внимания ребенка, то детям предлагают зачеркивать сразу два типа колец. Например, с прорезью сверху и справа. При этом зачеркивать определенные виды колец необходимо по-разному.

В зависимости от того, каким становится результат ребенка в ходе тренировок и сколько раз он занимался поиском вида того или иного кольца, можно изменять задачу. Например, всегда нужно было найти кольца с прорезью сверху и справа. В следующий раз нужно будет найти кольца с прорезью снизу и справа. В остальном же ход тестирования остается точно таким же, каким он был в предыдущем способе проверки.

Такой метод поможет ребенку лучше понимать поставленную перед ним задачу и заставить больше концентрировать свое внимание и действия в зависимости от поставленных перед ним требований.

Контрольные вопросы.

1. Дайте характеристику внимания как психического явления.
2. Расскажите о устойчивости и продуктивности внимания.
3. Какие вы знаете виды внимания?
4. Какие теории памяти вы знаете?
5. Дайте характеристику основным видам памяти.
6. Охарактеризуйте основные виды запоминания.

Тема 21: Диагностика памяти.

Ключевые слова: моторно- зрительная, слуховая память, умственное действие, мыслительные процессы, мнемоническая активность, средства запоминания, когнитивные функции, динамичность заучивания, процесс запоминания, словарный запас, слуховое восприятие, сензитивный период.

1. Развитие слуховой памяти.

Слуховая память – один из видов памяти, позволяющий человеку запоминать определенную последовательность звуков и затем их воспроизводить.

Кратковременная слуховая память – вид памяти, который помогает человеку понять смысл и быстро обработать поступающую звуковую информацию.

Кратковременная слуховая память связана с так называемой фонетической областью, в которую поступает услышанная информация, сохраняясь в течение нескольких секунд, которых вполне достаточно для того, чтобы понять смысл и суть разговора. После этого услышанная информация попадает в семантическую область, связанную с долговременной памятью, где может храниться от нескольких минут и до бесконечности, ведь емкость данной области огромна, и именно в ней концентрируется весь приобретенный индивидуальный опыт конкретного человека.

Можно использовать упражнение, благодаря которым каждый, кто задумывается над тем, как развить слуховую память, сможет найти для себя и ответ, и путь решения проблемы:

С помощью магнитофона прослушайте отрывок знакомой музыкальной композиции, после чего мысленно воспроизведите его. В процессе регулярных тренировок слуховой памяти постепенно увеличивайте продолжительность звучания мелодии. В идеале необходимо развить слуховую память до такого уровня, когда Вы после прослушивания сможете полностью мысленно воспроизвести любую мелодию.

- 1 Попросите кого-нибудь произнести для Вас 4 однозначных числа, например: 1, 3, 9, 4.
- 2 После этого Вы должны назвать их в обратном порядке. После того, как Вы станете уверенно справляться с этой задачей, количество произносимых цифр следует постепенно увеличивать до 5, 6 и т.д. Данное упражнение не только способствует развитию слуховой памяти, но еще и хорошо тренирует внимательность.
- 3 Очень хорошо подходит для тренировки кратковременной слуховой памяти тренажер «Звукварь».
- 4 Попросите кого-нибудь, используя 5-7 хлопков в ладоши, нахлопать для Вас ритм известной мелодии. Ваша задача – в точности повторить предложенный ритм. После того как Вы уверенно станете справляться с поставленной задачей, количество хлопков можно постепенно увеличивать.
5. Читайте книги, которые для Вас интересны. При этом приучите себя пересказывать вслух отдельные главы после их прочтения.
6. Прослушивание аудиокниг также будет способствовать тренировке слуховой памяти. После прослушивания в свободное время мысленно повторяйте то, что услышали. Анализируйте, насколько точно Вам удалось воспроизвести услышанный текст.
7. Прочитав, повторяйте вслух скороговорки различной длины. В процессе регулярных тренировок не используйте одни и те же скороговорки, чередуйте их и добавляйте новые.
8. Перед сном уделите немного времени развитию слуховой памяти. Прислушайтесь и постарайтесь услышать как можно больше звуков, которые присутствуют в окружающем Вас пространстве. Это может быть работающий на кухне холодильник, летающая по комнате муха, шаги на лестничной площадке. Последовательно сосредоточивайтесь на каждом из звуков и мысленно воспроизводите их в более низкой и в более высокой тональностях.
9. Полезной для развития слуховой памяти будет привычка пересказывать вслух важную информацию, которую необходимо запомнить.
10. Находясь на улице и в других общественных местах, прислушивайтесь к присутствующим звукам, вычленяйте из них разговоры других людей и мысленно как можно точнее повторяйте услышанные фразы.

Общезвестно, что любую способность в определенной степени можно развить, нужно только не лениться и заниматься тренировкой слуховой памяти, а еще лучше – и других когнитивных функций регулярно.

Особенность к запоминанию слуховой информации у человека заложена природой, но каждый может продолжать ее развитие. Чтобы протестировать, насколько развита у вас данная способность, просто попросите кого-то назвать вам 4 цифры. К примеру, 4, 5, 6, 3. Вам нужно повторить эту последовательность в обратном порядке. Если это не составило труда, то теперь стоит попробовать то же самое с 5 и 6 цифрами. Данное упражнение может выполнять взрослый человек в дороге с детьми, с семьей, с коллегами во время рабочего перерыва. Подобная проверка позволит поддерживать аудиальную память в тонусе и тренировать внимательность.

Чтобы развить запоминание слуховой информации у детей, нужно использовать простые стихи и просить ребенка повторять конкретные строчки. Улучшать память помогает постоянная ее стимуляция, поэтому тренировка должна проводиться регулярно.

Простая и доступная методика развития слуховой памяти – это незамысловатые упражнения с хлопанием в ладоши. Просто попросите ребенка воспроизвести за вами ритм, но не нужно загадывать слишком заумные ритмы. Вполне хватит простой мелодии, в которой есть 5-7 хлопков. В школе данную способность развивают за счет проведения диктантов.

Похожие упражнения легко придумать самим, варьируя условия, материал и сюжеты игр на развитие зрительно-моторной и зрительной памяти. Для развития слуховой памяти целесообразно использовать упражнения, приведенные выше для развития зрительно-моторной памяти, но с применением вместо наглядного образца словесного описания или инструкции предлагаемой деятельности. Например, вы просите ребенка выполнить с

помощью конструктора предложенное задание без обращения к образцу, а по памяти воспроизвести какой-либо рисунок по словесному описанию. Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л.Н. Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не одной памятью».

Специальные исследования показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа:

- а) формирование самого умственного действия;
- б) использование его как мнемического приема, средства запоминания. Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием.

2. Динамические особенности процесса запоминания.

Процесс запоминания начинается уже на стадии сенсорной памяти. Далее информация поступает в кратковременную память, где происходит перегруппировка разных элементов запоминаемого. Основной процесс кодирования происходит на стадии долговременной памяти: именно здесь осуществляются анализ и идентификация различных характеристик информации.

Установлено, что сохранение может быть динамическим и статическим. Динамическое сохранение проявляется в оперативной памяти, а статическое — в долговременной. При динамическом сохранении материал изменяется мало, при статическом, наоборот, он обязательно подвергается реконструкции, переработке. Реконструкция материала, сохраняемого долговременной памятью, происходит под влиянием той информации, которая непрерывно поступает вновь. Реконструкция проявляется в различных формах: в исчезновении некоторых деталей и замене их другими деталями, в изменении последовательности материала, в его обобщении.

Ребенку предлагается ряд, состоящий из десяти простых слов, для их запоминания путем неоднократного повторения этого ряда.

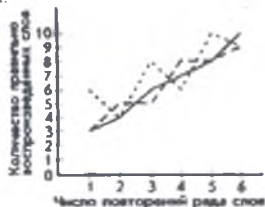
После каждого очередного повторения определяется количество слов из ряда, которое ребенок сумел безошибочно воспроизвести после данного повторения. Для запоминания ребенку предлагается на выбор один из следующих наборов слов:

Дом, парта, белый, хорошо, груша, мел, сильный, чашка, свеча, стол.
Кот, ручка, синий, плохо, яблоко, пол, слабый, вилка, лампа, карандаш.
Кукла, ложка, красный, машина, высоко, кисть, мама, книга, курица.
Собака, окно, цветок, ковер низкий, конверт, небо, буква, сон.
Часы, ветер, рыба, звезда, слон, конфета, бумага, стул, веревка.

Число повторных предъявлений ряда и последующих попыток его воспроизведения в данной методике ограничено шестью. С каждой попыткой воспроизведения соотносится число правильно воспроизведенных слов, а полученные в итоге данные представляются в виде графика заучивания. На основе анализа кривой заучивания, представленной на этом графике, определяются следующие два показателя динамики заучивания:

Динамичность заучивания.

Продуктивность заучивания.



Динамичность процесса заучивания устанавливается по характеру кривой. Если от повторения к повторению эта кривая плавно поднимается вверх, то процесс заучивания считается достаточно динамичным. Если от повторения к повторению результаты не ухудшаются, оставаясь на прежнем уровне, то процесс заучивания характеризуется как среднелинамичный. Наконец, если от повторения к повторению результаты то ухудшаются, то это свидетельствует о нединамичном процессе заучивания.

Оценка результатов

В соответствии с полученными данными о динамике процесса заучивания ребенок получает одну из трех оценок по следующей шкале:

Достаточно динамичный процесс заучивания — отлично.

3. Исследование зрительной и слуховой памяти.

Слуховая память необходима для жизнедеятельности каждого из нас. Зрительная же память взаимодействует с сохранением, а затем с воспроизведением визуальных образов. Довольно нередко бывает, что слуховая память первенствует над другими видами присущими людям, имеющим зрительное восприятие информации, такие индивиды могут на протяжении значительного времени «видеть» перед собой синхронизированный образ уже в воображении по завершению воздействия на свойственные органы чувств, а также и могут ее воспроизвести. Исходя из этого слуховая память предполагает такую способность как воображение у человека. Человек воспроизводит в памяти тот или иной визуальный образ, визуальная память часто бывает развита на низком уровне, среднем уровне и высоком уровне. Довольно большее количество людей в окружающем мире прибывают в нормальном уровне развития памяти, которой достаточно для обычной жизнедеятельности. Есть множество сфер деятельности, где нормального уровня памяти особенно недостаточно.

Отличительная особенность есть у зрительной памяти. Она заключается в том, что в момент удержания какого-либо образа в памяти он переживает определенное изменение. Трансформация, превосходящаяся с визуальным образом в процессе синхронизации: упрощение, иное преувеличение отдельных моментов, преобразование фигуры в более однообразную и свойственную. Сохраняемая в памяти форма может изменяться, расширяться, иногда округляться ее положение и ориентация.

В процессе запечатления образ изменяется по цветовой гамме. Больше всего и чаще всего воспроизводятся зрительные образы, особенно редко встречающиеся в жизни и неожиданные. Данные преобразования зрительной памяти делают определенный образ менее точным по сравнению с каким либо образом в словесной памяти. Также данные трансформации приносят пользу – превратить образ в общую схему и до известной степени сделать его символом. Зрительная память с особым трудом поддается произвольному управлению. Отлично помнить только самые особые яркие моменты, экстраординарное – это не означает иметь хорошую память. Зрительное запоминание чаще всего проявляется у детей дошкольного, младшего школьного возраста и у подросткового возраста.

Возрастные особенности развития слуховой и зрительной памяти у нормально развивающихся детей младшего школьного возраста. У детей младшего школьного возраста память, как и остальные психические функции, имеет важнейшее значение. Суть их состоит в том, что память детей младшего школьного возраста постепенно становится произвольной, сознательной, регулируемой и опосредствованной. Преобразование способности к запоминанию обусловлено особым повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой нужен при выполнении различных задач, задаваемых в ходе учебной деятельности.

Дети младшего школьного возраста должны запоминать большое количество материала: заучивание информации буквально, уметь воспроизвести его наиболее близко к тексту и своими словами, а также, помнить заученную информацию и уметь воспроизвести ее через

длительный временной промежуток. Также на учебную деятельность ребенка оказывает большое влияние неумения запоминать и в конечном итоге влияет на отношение к учебной деятельности и к школе в целом. Неудивительно, что у детей младшего школьного возраста хорошо развивается именно произвольная слуховая и зрительная память, сохраняющая эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни из окружающего мира и социума. В процессе выполнения обучающимися задания произвольная память у младших школьников выявляется в процессе выполнения задания по статистическому анализу нового понятия для них

Обучающимся младшего школьного возраста далеко не все из того, что приходится запоминать в школе, является для них запоминающимся и интересным. Однако им необходимо это. Именно поэтому непосредственной памяти здесь оказывается уже недостаточно. Развитие слуховой и зрительной памяти у детей младшего школьного возраста будет невозможным без заинтересованности и повышения познавательной мотивации. Данный факт неопровержим. Однако под сомнением оказывается утверждение, что для развития слуховой и зрительной памяти у детей младшего школьного возраста предназначены особые упражнения для сохранения, а также само формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним и интереса. Как показывает практика, одного интереса к учебной деятельности мало для развития произвольной памяти как высшей психической функции

Особенности развития памяти в младшем школьном возрасте в первую очередь характеризуется приобретением в процессе учебной деятельности разных стратегий и способов запоминания, связанных с обработкой и организацией запоминаемого материала. Без определенной деятельности, ориентированной на создание таких способов, они складываются специальным образом и нередко оказываются совсем непродуктивными.

Особенные исследования, направленные на изучение формирования приемов у младших школьников, демонстрируют, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственная деятельность, предполагает два этапа:

1. Формирование умственной деятельности.
2. Применение его как облегченного процесса запоминания. Перед употреблением, например, прием классификации для запечатления материала, необходимо освоение классификацией как самостоятельной умственной деятельностью. Процесс развития памяти у младших школьников должен быть особенно организован, поскольку в большинстве дети младшего школьного возраста самостоятельно не задействуют приемы смысловой переработки информации и с целью запоминания прибегают к привычному средству – повторению.

Когда дети усваивают способы смыслового анализа и запоминания, то у них не сразу получается применять их в учебной деятельности. Необходима организация мероприятий со стороны учителей и родителей. Также нужно подчеркнуть еще один из важных аспектов в развитии произвольной памяти у детей младшего школьного возраста, взаимодействующий с овладением в этом возрасте символическими и знаковыми средствами запоминания, прежде всего рисунком и письменной речью. При освоении письменной речи, обучающиеся осваивают и опосредствованное запоминание, задействовав такую речь, как знаковое средство. Однако данный процесс у младших школьников протекает неуправляемо и стихийно, как раз на самом ответственном этапе, когда преобразуются механизмы произвольных форм припоминания и запоминания.

4. Способы запоминания.

В зависимости от способа запоминания выделяют непосредственную и опосредованную память. При непосредственном (механическом) запоминании процесс сохранения информации происходит без участия мышления, то есть без осмысления материала, без установления логической структуры и использования ассоциативных приемов запоминания –

такая информация довольно быстро забывается. Опосредованная память опирается на рождение смыслов, и то, что понято и подкреплено повторением, запоминается надолго и становится «кирпичиком» для построения дальнейших смыслов, а значит – мышления.

Рассмотрим некоторые особенности функционирования памяти как психического процесса, в том числе и показатели нормы, в зависимости от возраста деток. Развитие памяти зависит от условий жизни ребенка, его воспитания и обучения. Под влиянием внешних воздействий в мозге ребенка начинают образовываться временные связи, которые и составляют физиологическую основу памяти. Уже в середине первого месяца жизни у младенца можно наблюдать образование простейших условных рефлексов. Так, двухмесячный младенец, привыкший к тому, что его перед кормлением берут на руки, начинает затихать и искать губами грудь матери, как только его вынут из колыбели. Несколько позднее, к концу первого полугодия жизни, у ребенка появляется узнавание.

Например, появление матери, которая повседневно заботится о ребенке, вызывает у него положительную реакцию: он улыбается, всплескивает ручками, издает тихие звуки. Такое узнавание требует установления более сложных временных связей между ответными реакциями ребенка и определенным комплексом раздражителей. Постепенно у младенца расширяется круг узнаваемых предметов. Вслед за узнаванием появляется воспоминание. Ребенок, например, пытается искать исчезнувшую вещь, поворачивая голову в сторону. Это говорит о том, что у него возникает воспоминание о предмете, который в данный момент не воспринимается. Первоначально промежуток времени, в течение которого удерживается в памяти какое-нибудь впечатление, очень незначителен. Годовалый ребенок воспринимает лишь то, что случилось несколько дней назад. К 3 годам длительность сохранения воспоминаний увеличивается до нескольких месяцев.

Прочность и длительность запоминания у 4-, 5-летнего ребенка становятся настолько значительными, что ряд впечатлений, полученных в этом возрасте, сохраняется на всю жизнь.

Дети младшего дошкольного возраста еще не умеют ставить перед собой задачу запомнить и не воспринимают такое задание от взрослых. Непроизвольно запечатлевается тот материал, который включен в активную деятельность. Запоминание и припоминание происходят независимо от воли и сознания ребенка и зависят от характера его деятельности. Именно поэтому новые знания должны иметь для ребенка какое-то значение: чем больше эта информация соприкасается с его интересами, тем легче он ее запомнит.

Воспоминания дошкольника обладают ярко выраженным наглядным, образным характером. Наглядный материал в дошкольном возрасте запоминается значительно лучше, чем отвлеченные положения. Из словесного материала значительно лучше удерживаются в памяти образные описания, особенно когда они носят художественный, эмоционально-выразительный характер. Когда, например, малышу дают какой-нибудь материал не ставя перед ним специальной задачи его запомнить, то, играя с ним, соорудив из него постройку и т. п., он очень хорошо его запоминает. Но если, дав ему такой же материал, настойчиво требовать, чтобы он обязательно его запомнил, ребенок растерянно сидит над ним, ничего не делая, и в конце концов ничего не запоминает.

Участвуя в коллективных играх и организованных занятиях, ребенок постепенно научается запоминать то, что требуют от него окружающие, на что указывает воспитатель. В процессах памяти возрастает роль слова, второй сигнальной системы. Но если задача запомнить связывается с выполнением какого-нибудь ответственного задания, даваемого взрослым, или же входит в содержание занимательной игры, то задача ребенком принимается, и он начинает активно стремиться к ее разрешению. На первых порах произвольное запоминание у дошкольника носит очень несовершенный характер.

Ребенок не владеет приемами запоминания, он еще не знает, что нужно сделать для того, чтобы лучше запомнить. Постепенно при правильной организации воспитательной работы к концу дошкольного возраста ребенок научается сознательно пользоваться простейшими приемами памяти. Для того чтобы запомнить какой-нибудь материал, ребенок внимательно с ним знакомится, повторяет его несколько раз, стремится установить соответствующие связи.

В развитии произвольной памяти у дошкольника решающую роль играет организация воспитательной работы. Задачу запоминания, приемы запоминания и припоминания ребенок не изобретает сам, их организует взрослый. Взрослый предлагает ребенку запомнить то или другое, организует деятельность, при которой эта задача может быть разрешена, указывает некоторые приемы, способствующие лучшему запоминанию, и т. д. Когда ребенок приобретает известный опыт в этом отношении, он и сам начинает ставить перед собой задачу запоминания, по собственной инициативе произвольно запоминает или припоминает необходимый материал. Развитие произвольной памяти имеет важное значение для подготовки ребенка к школьному обучению.

Объем запоминаемого будет зависеть от состояния зрительного и слухового восприятия и внимания. Поэтому с раннего возраста необходимо развивать у детей эти способности и речь, чтобы содействовать развитию всех видов памяти. На развитие памяти также влияет уровень умственных способностей: чем больше малыш умеет делать, чем активнее он размышляет над чем-либо, тем больше он в состоянии запомнить. По мере взросления ребенка развиваются его умственные способности, и с ними вместе развивается память.

В дошкольный период память развивается очень интенсивно, поскольку дети начинают задавать множество вопросов и получают огромное количество информации. Это сензитивный период развития памяти, в который по скорости развития она опережает все остальные функции. Вот чем объясняется легкость, с которой 3-, 6-летние дети запоминают стишки, сказки, считалки, загадки, а также все необычное и красочное. Желание запомнить надо всячески поощрять, учить ребенка запоминанию с помощью игр и упражнений, контролировать правильность усвоения информации.

5. Диагностика памяти и мнемонической активности.

Анализируя результаты реальной ситуации в аспекте речевого развития современных дошкольников, педагоги наблюдают тревожную тенденцию:

-Ограниченность детского словаря

-Дети не владеют речевыми жанрами

-У многих детей отсутствует рефлексивное отношение к своей речи и речи окружающих.

Это не может не беспокоить воспитателей, родителей, так как речевое развитие – это целостное развитие всей личности ребенка.

Часто, приходя в дошкольную организацию, дети сообщают, что им подарили игрушку. Когда воспитатель просит рассказать о ней, ребенок очень сбивчиво, косноязычно её описывает. Не получается описания, потому что дети затрудняются выстроить цепочку рассказа. Затрудняются в инсценировке сказок, используют преимущественно простые предложения из 2-3 слов. Педагогам и родителям необходимо формировать у детей способность связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях, пересказывать художественные произведения. И ещё одной из проблем для современного дошкольника является огромный поток информации и невозможность справиться с её обработкой самостоятельно. Это реальность, в которой оказываются наши дети. В связи с этим, актуальным становится необходимость совершенствования современных методов и приёмов, использование более эффективных научно-обоснованных путей развития речи у детей дошкольного возраста. Одним из таких методов является метод мнемотехники. Чтобы подготовить детей к учебной деятельности, выработать навык грамотной обработки информации, усвоить сложный материал, развить свою речь без умственного и нервного напряжения, применяется эта технология.

Мнемотехника – система методов и приёмов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, развитие связной речи.

Цель данной методической разработки: использование технологии мнемоники в образовательном процессе для развития речи детей младшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Способствовать развитию связной речи.
2. Расширять и обогащать словарный запас детей.

3. Формировать умение преобразовывать абстрактные символы в образы.
4. Совершенствовать способность детей согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже.
5. Способствовать формированию развития у детей восприятия, воспроизведения, умения использования средств технологии.

Новизна методической разработки заключается в создании системы непосредственно образовательной деятельности с детьми младшего дошкольного возраста и соблюдения принципа интеграции, который обеспечивается взаимодействием всех образовательных областей. Преимущество мнемотехники - использование её в совместной и в самостоятельной деятельности: -пересказ, инсценировки, игры-драматизации.

Слова «мнемотехника» и «мнемоника» означают одно и тоже – техника запоминания. Они происходят от греческого «mnemōnikon» - искусство запоминания

К четырем годам активный словарь ребенка почти удваивается и составляет примерно 2000 слов. В его речи кроме существительных и глаголов все чаще встречаются местоимения, наречия, появляются числительные. Если раньше ребенок употреблял только качественные прилагательные, то теперь использует и притяжательные. И хотя достижения ребенка в усвоении родного языка значительны, тем не менее, речь его еще далека от совершенства. Дети второй младшей группы еще не всегда могут без помощи взрослых связно и понятно рассказать, что они видели на улице, пересказать содержание сказки. Иногда мои воспитанники знали, как называется предмет, но не могли назвать детали, элементы, из которых он состоит, то есть не вычленили часть из целого.

В дошкольной педагогике её называют по-разному. В. К. Воробьева называет эту методику сенсорно-графическими схемами, Т. А. Ткаченко – предметно-схематическими моделями, Т. В. Большева – коллажем, Л. Н. Ефименкова – схемой составления рассказа.

Содержание мнемотаблицы – это графическое изображение персонажей сказки, рассказа, явлений природы, некоторых действий и др. путём выделения главных смысловых звеньев сюжета. Главное – нужно передать условно-наглядную схему, изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям. Для детей младшего дошкольного возраста лучше всего подходят цветные мнемотаблицы, так, как у детей остаются в памяти отдельные образы: ёлочка- зелёная, колобок –жёлтый и другие. Позже изображения усложняются или заменяются графическим изображением: лиса – оранжевые геометрические фигуры: круг, квадрат. Для детей старшего возраста схемы даются в одном цвете. В младшем дошкольном возрасте мнемотаблицы даются в готовом варианте, т. к. у детей недостаточно развиты технические навыки рисования, но в старшем дошкольном возрасте взрослый даёт план-схему только на начальном этапе- по мере обучения дети активно включаются в процесс создания своей схемы.

Суть работы с мнемотаблицами заключается в следующих этапах:

1. Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено
2. Перекодировка информации, т. е. преобразование из абстрактных символов в образы.
3. После перекодировки осуществляется пересказ, составление рассказа по заданной теме и др., то есть происходит отработка метода запоминания.
4. Зарисовка мнемотаблиц детьми (в старших группах)
5. Рассказывание по мнемотаблицам, созданными детьми.

При первом знакомстве с таблицей в форме игры «Угадай, что нарисовано» знакомим детей с новой для них информацией, разбираем всё, что нарисовано в каждом квадрате. Поясняющий текст располагаем с обратной стороны листа. Текст необходимо чётко соотносить с изображением. Используя таблицы при заучивании стихотворений облегчается и ускоряется процесс запоминания и усвоения текстов. Дети легко вспоминают картинки и их последовательность, затем легко припоминают слова. При ознакомлении с художественной литературой и при обучении составлению рассказов я тоже использую мнемотаблицы. Сначала беседуем с детьми по тексту, отслеживаем последовательность заранее подготовленной модели к данному произведению. При описании объектов в таблице используется значок цвета, формы, действия с предметом, размера, частей и материала.

Мнемотехнику можно использовать практически во всех видах деятельности, т. к. она multifunctional. На основе мнемотехники мною созданы дидактические игры: «Кто спрятался?», «Угадай предмет», «Расскажи кукле сказку» и другие.

Придумывая модели к играм нужно придерживаться следующих требований:

1. Таблица должна отображать обобщенный образ предмета
2. Раскрыть сущность в объекте.
3. Замысел по созданию таблицы обсуждается с детьми, чтобы она была им понятна.

Символы обозначают слова. Например, «знак вопроса» или контурное изображение объекта – дети называют предмет или объект. «Цвет» - дети рассказывают о цвете предмета по цветовому пятну. «Геометрические фигуры» - форма объекта. «Рука» - какой предмет на ощупь или действие с ним. «Человек» - для чего объект нужен человеку, каким образом человек о нём заботится или как человек его использует. «Части объекта» - из каких частей состоит объект.

Прочность и длительность запоминания у 4-, 5-летнего ребенка становятся настолько значительными, что ряд впечатлений, полученных в этом возрасте, сохраняется на всю жизнь. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению, но взрослым очень важно понимать и помнить, что память дошкольников носит в основном произвольный характер. Вас все еще раздражает неспособность ребенка запомнить ваши указания? Прочитайте еще раз предыдущее предложение. Дети младшего дошкольного возраста еще не умеют ставить перед собой задачу запомнить и не воспринимают такое задание от взрослых. Произвольно запечатлевается тот материал, который включен в активную деятельность. Запоминание и припоминание происходят независимо от воли и сознания ребенка и зависят от характера его деятельности. Именно поэтому новые знания должны иметь для ребенка какое-то значение: чем больше эта информация соприкасается с его интересами, тем легче он ее запомнит. Воспоминания дошкольника обладают ярко выраженным наглядным, образным характером. Участвуя в коллективных играх и организованных занятиях, ребенок постепенно научается запоминать то, что требуют от него окружающие, на что указывает воспитатель. В процессах памяти возрастает роль слова, второй сигнальной системы. На первых порах произвольное запоминание у дошкольника носит очень несовершенный характер. Ребенок не владеет приемами запоминания, он еще не знает, что нужно сделать для того, чтобы лучше запомнить. Постепенно при правильной организации воспитательной работы к концу дошкольного возраста ребенок научается сознательно пользоваться простейшими приемами памяти. Для того чтобы запомнить какой-нибудь материал, ребенок внимательно с ним знакомится, повторяет его несколько раз, стремится установить соответствующие связи.

В развитии произвольной памяти у дошкольника решающую роль играет организация воспитательной работы. Задачу запоминания, приемы запоминания и припоминания ребенок не изобретает сам, их организует взрослый. Взрослый предлагает ребенку запомнить то или другое, организует деятельность, при которой эта задача может быть разрешена, указывает некоторые приемы, способствующие лучшему запоминанию. Когда ребенок приобретает известный опыт в этом отношении, он и сам начинает ставить перед собой задачу запоминания, по собственной инициативе произвольно запоминает или припоминает необходимый материал. Развитие произвольной памяти имеет важное значение для подготовки ребенка к школьному обучению.

Объем запоминаемого будет зависеть от состояния зрительного и слухового восприятия и внимания. Поэтому с раннего возраста необходимо развивать у детей эти способности и речь, чтобы содействовать развитию всех видов памяти. На развитие памяти также влияет уровень умственных способностей: чем больше малыш умеет делать, чем активнее он размышляет над чем-либо, тем больше он в состоянии запомнить. По мере взросления ребенка развиваются его умственные способности, и с ними вместе развивается память.

В дошкольный период память развивается очень интенсивно, поскольку дети начинают задавать множество вопросов и получают огромное количество информации. Это

сензитивный период развития памяти, в который по скорости развития она опережает все остальные функции. Вот чем объясняется легкость, с которой 3- и 6-летние дети запоминают стишки, сказки, считалки, загадки, а также все необычное и красочное. Желание запомнить надо всячески поощрять, учить ребенка запоминанию с помощью игр и упражнений, контролировать правильность усвоения информации.

6. Методы диагностики памяти.

Индивидуальные особенности памяти выражаются в различной скорости, точности и прочности запоминания. Они в определенной мере связаны с различиями силы возбуждения и торможения нервных процессов, степени их уравновешенности и подвижности. Однако сами эти особенности высшей нервной деятельности изменяются под влиянием условий жизни и деятельности людей. В современных теоретических и экспериментальных исследованиях познавательных процессов все более явно происходит стирание границ, намеченных традиционной функциональной психологией, между процессами восприятия, памяти, мышления. В большой степени этому способствовало последовательное проведение принципа деятельности в исследовании процессов памяти (П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов). Следует отметить, что хотя исследования этих авторов внешне были направлены на изучение той или иной функции, но по существу они давали материалы для построения гипотез о структуре и операционном составе перцептивных и мнемических процессов.

Проба на запоминание. Очень проста в предъявлении проба на запоминание искусственных звукосочетаний. Испытуемому зачитывают 10 двусложных звукосочетаний и просят повторить в любом порядке те, которые он запомнил. Затем экспериментатор зачитывает эти звукосочетания повторно. Здоровые испытуемые воспроизводят их полностью после 5–6 повторений. Вариантом этой методики является так называемая “телефонная проба”. Порядок проведения исследования тот же самый, что и в предыдущем случае, разница состоит лишь в том, что испытуемому предлагается запомнить 7 цифр, напоминающих номер телефона.

Проба на запоминание десяти слов. Испытуемому зачитываются 10 слов, состоящих из четырех–пяти букв. Слова подбираются так, чтобы между ними нельзя было установить смысловую связь и испытуемый не смог бы облегчить для себя задания, используя определенные мнемотехнические приемы. Затем испытуемому зачитывают слова еще три–четыре раза, каждый раз прося повторить запомнившиеся в любом порядке. Затем можно продолжать обследование с помощью других методик. Через 1–1,5 часа испытуемого просят воспроизвести запомнившиеся слова. Обычно здоровые испытуемые воспроизводят все 10 слов после 4–5 повторений, а при тренированной памяти – уже после двух повторений.

Проба на ассоциативную память заключается в том, что испытуемому предлагают десять пар относительно однородных слов, между которыми легко устанавливаются смысловые связи.

Методика для исследования кратковременной памяти предназначена для исследования одного из видов кратковременной памяти – оперативной. Методика предложена Л.С. Мучником и В.М. Смирновым в 1969 г. и иначе называется “двойной тест”. “Двойной тест” для исследования оперативной памяти довольно прост. Испытуемому предлагают ряд, состоящий из пар однозначных чисел, например 3 и 2, 4 и 5, 1 и 6, 3 и 4 и т.д. Числа подбирают так, чтобы сумма их не превышала девяти, т.к. число 0 не используется. Испытуемый должен складывать в уме числа каждой пары и запоминать только результаты, которые затем воспроизводить в предложенном порядке. Работа длится до тех пор, пока испытуемый не начнет допускать ошибки или пропускать результаты отдельных операций. Длина ряда, который может быть воспроизведен испытуемым, проверяется несколько раз, а затем выбираются результаты трех лучших попыток и их среднее избирается для характеристики объема оперативной памяти.

Если непосредственная память пассивно воспринимает получаемую извне информацию, то оперативная память, наоборот, зависит от активной переработки получаемой информации или результатов собственной деятельности, выполнения счетных операций. Поэтому объем

оперативной памяти зависит от состояния активного внимания, мышления, мотивации, тогда как объем непосредственной памяти характеризуется лишь способностью к непосредственному запоминанию. “Двойной тест” состоит из обоих приемов, характеризующих непосредственную и оперативную память.

Установив, что у здоровых испытуемых объем оперативной памяти всегда меньше, чем объем непосредственной памяти, авторы этой методики пришли к выводу, что чем ближе к единице окажется получаемый в эксперименте результат, соотношения, тем более полно человек использует возможности непосредственного запоминания.

Исследование непосредственного и опосредствованного запоминания

Опосредствованная и непосредственная память – виды памяти, различающиеся по критерию использования вспомогательных средств в процессе запоминания. Под непосредственным запоминанием понимается запоминание путем заучивания, не опирающееся на какие-либо вспомогательные опосредствующие приемы. Опосредствованное запоминание предполагает использование определенных более или менее развернутых приемов, средств. Говоря о непосредственном запоминании, следует иметь в виду, что и оно не обходится без специальных «внутренних» средств, которые трудно выделить путем наблюдения или интроспективно. Для исследования опосредствованного запоминания могут применяться классические методы: метод парных ассоциаций и метод антиципации. Однако разработаны и специальные приемы, к числу которых относятся метод пиктограмм и метод двойной стимуляции. Метод двойной стимуляции разработан А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьевым. Сущность его заключается в том, что испытуемому предъявляют ряд слов для запоминания и предлагают к каждому подобрать какую-либо картинку, связывая ее по смыслу со словом. Затем, глядя на отобранные картинки, он должен воспроизводить предъявленные ранее слова. Серии картинок, используемые как вспомогательное средство для запоминания, могут быть различными по трудности ассоциирования их с экспериментальным материалом.

С целью сравнения результатов непосредственного и опосредствованного запоминания определяется коэффициент увеличения эффективности запоминания переходе к употреблению специальных мнемических средств: где V_0 - число удержанных членов при опосредствованном запоминании; V_n - число удержанных членов при непосредственном запоминании. Эти данные позволили А. Н. Леонтьеву построить «параллелограмм развития» - графическое отражение отношений непосредственного и опосредствованного запоминания в процессе их развития.

Контрольные вопросы:

1. Как создается установка на запоминание?
2. В какой зависимости находятся запоминание и объем знаний в данной области?
3. Назовите основные правила работы студента на лекции.
4. Напишите график повторения лекций для длительного запоминания.
5. Назовите основные приемы запоминания.
6. Что такое мнемотехника?
7. Назовите основные приемы по усилению запоминания.
8. Назовите основные принципы запоминания развития мышления и речи.

Тема 22: Взаимосвязь развития мышления и речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: диагностирование, навыки и умения, критерии диагностики, грамматический строй речи, связная речь, диагностика достижений, звуковая система, монологическая и диалогическая речь, активный словарь, артикуляция, диагностические процедуры.

1. Методы изучения речи дошкольников.

Проверка проводится в форме: – наблюдения; – диагностики достижений детьми планируемых результатов. В качестве ведущего метода педагогических измерений

применяется метод наблюдения за процессом развития ребенка. Для организации результатов обучения используется таблица показателей, критериев и сроков проведения контроля. Показатели освоения специальных знаний, умений, навыков отслеживаются в ходе проведения текущего и итогового контроля, в результате выполнения диагностических заданий на выявление качественного уровня знаний. Результаты диагностических процедур: результаты наблюдения, результаты анкетирования, практических заданий, бесед фиксируются в групповые карточки учета результатов обучения, которые позволяют вести поэтапную систему контроля за обучением детей и отслеживать динамику образовательных результатов ребенка, начиная с первого взаимодействия с педагогом. Диагностирование детей проводится на основе методик: «Мониторинг коррекционно-логопедической работы» Н.Е. Бадяевой, Н.В. Десюковой, а также диагностические методики по обследованию разных сторон речи детей дошкольного возраста, рекомендованные Ушаковой О.С., Струниной Е.М., Стребелевой Е.А., Гризик Т.И. По результатам диагностики выявляются 4 уровня развития речи детей: высокий, средний, ниже среднего, низкий. Данные уровни сформированности речи детей способны наиболее полно отразить набор знаний, умений и навыков, которые должен приобрести ребенок в результате освоения образовательной программы.

Критерии диагностики словарного запаса:

- уровень сформированности словарного запаса;
- предметный словарь (владение обобщающими словами, понимание частей предметов);
- понимание смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом (при помощи приставок, которые придают словам различные оттенки);
- умение подбирать слова, обозначающие качество действия;
- словарь признаков;
- понимание признаков предмета, выявление понимания оттенков значений синонимов - прилагательных, выявление понимания переносного значения прилагательных.

Критерии диагностики звуковой культуры речи:

- умение выделять определенный гласный/согласный звук из ряда предложенных звуков; – определение последовательности звуков в слове;
- определение согласного-гласного звука в слове;
- определение места звука в слове: начало, середина, конец;
- умение дифференцировать звуки близкие по звучанию;
- сформированность слухового внимания, восприятия и умения воспроизводить слоговые ряды в заданной последовательности;
- умение изолированно произносить слова различной слоговой структуры;
- умение повторить слова, сохраняя правильность слоговой структуры;
- умение дифференцировать слова, близкие по звучанию;
- сформированность слухового внимания, восприятия и умения правильно воспроизвести предлагаемые слова в заданной последовательности;
- сформированность умения произносить слова различной слоговой структуры в предложениях; – проверка уровня сформированности фонематического слуха и умения выполнять звуковой анализ слова.

Критерии диагностики грамматического строя речи:

- понимания и использование простых и сложных предложений;
- умение образовывать имена существительные в единственном и во множественном числе; – образовывать существительные множественного числа в именительном и родительном падеже;
- сформированность умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом;

- проверка уровня согласованности существительных с числительными;
- умение согласовывать существительные с прилагательными;
- выявление умения согласовывать в речи местоимения и глаголы;
- сформированность правильного употребления падежных форм существительных;
- согласовывать числительные с существительным.

Критерии диагностики связной речи: – умение описывать предмет: картину, игрушку; – умение использовать при описании предметов, игрушек слова, обозначающие существенные признаки.

- умение составить описание без наглядности;
- умение составить рассказ по картине, по серии картин, из личного опыта;
- использование мнемотаблиц при описании предметов -игрушек, составлении рассказов; – умение пересказывать.

При работе с детьми следует иметь в виду принцип постепенного продвижения в развитии личности. При этом успехи, достижения ребенка сравниваются не со стандартом, как в основном образовании, а с исходными возможностями.

Характеристика речи детей дошкольного возраста

Младший возраст

При благоприятных условиях воспитания усвоение звуковой системы языка происходит к четырем годам: правильное звукопроизношение, становление интонационной структуры речи, умение передать элементарную интонацию вопроса, просьбы, восклицания. Ребенок накапливает определенный запас слов, который содержит все части речи.

Преобладающее место в детском словаре занимают глаголы и имена существительные, обозначающие предметы и объекты ближайшего окружения, их действие и состояние. У ребенка активно формируются обобщающие функции слов. Через слово ребенок овладевает основными грамматическими формами: появляется множественное число, винительный и родительный падежи имен существительных, уменьшительно-ласкательные суффиксы, настоящее и прошедшее время глагола, повелительное наклонение; развиваются сложные формы предложений, состоящих из главных и придаточных, в речи отражаются причинные, целевые, условные и другие связи, выраженные через союзы. Дети осваивают навыки разговорной речи, выражают свои мысли простыми и сложными предложениями и подвывают к составлению связанных высказываний описательного и повествовательного типа. Однако в речи многих детей четвертого года жизни отмечаются и другие особенности.

Овладение основными грамматическими формами также имеет свои особенности. Далеко не все дети умеют согласовывать слова в роде, числе и падеже. В процессе построения простых распространенных предложений они опускают отдельные члены предложения. Очень ярко выступает и проблема речевых новообразований, которые порождаются словообразовательной системой родного языка. Стремление к созданию новых слов диктуется ребенку творческим освоением богатств родного языка. Детям четвертого года жизни доступна простая форма диалогической речи, однако они часто отвлекаются от содержания вопроса. Речь ребенка ситуативна, преобладает экспрессивное изложение.

Средний дошкольный возраст

Главное направление развития речи на пятом году жизни — это освоение связной монологической речи. Происходят заметные изменения и в освоении способов словообразования, начинается взрыв словотворчества. Дети получают начальное представление о слове как звуковым процессе. У детей этого возраста очень велико тяготение к рифме. Они подбирают слова, порой лишённые всякого смысла. Но само это занятие далеко не бессмысленное: оно способствует развитию речевого слуха, формирует умение подбирать слова, близкие по звучанию.

Ребенок научается правильно понимать и употреблять термины слово, звучит, звук, вслушиваться в звучащее слово, самостоятельно находить слова разные и сходные по звучанию, определять последовательность звучания звуков в слове, выделять определенные

звуки. Активный словарь ребенка обогащается словами, обозначающими качества предметов, производимые с ними действия. Дети могут определить назначение предмета, функциональные признаки: мяч — это игрушка: в него играют. Они начинают подбирать слова с противоположным значением, сравнивают предметы и явления, употребляют обобщающие слова, имена существительные с собирательным значением.

Ребенок подводится к пониманию многозначности отдельных грамматических форм. Он усваивает способы словообразования существительных с суффиксами эмоционально-экспрессивной оценки, с суффиксами, означающими детенышей животных, а также некоторые способы образования глаголов с приставками, степеней сравнения прилагательных.

Дети осваивают умение строить разные типы высказывания — описание и повествование. При составлении рассказов совершенствуются понимание смысловой стороны речи, синтаксическая структура предложений, звуковая сторона речи, т. е. все те умения, которые необходимы ребенку пятого года жизни для развития связной речи. Речевая активность возрастает с тем, что это возраст «почемучек». Вместе с тем в речи детей пятого года жизни встречаются нарушения. Не все дети правильно произносят шипящие и сонорные звуки, у некоторых недостаточно развита интонационная выразительность. Речь детей от четырех до пяти лет отличается подвижностью и неустойчивостью. Они могут ориентироваться на смысловую сторону слова, однако точное употребление слова вызывает у многих детей затруднение. Большинство детей не владеют в достаточной степени умением строить описание и повествование: нарушают структуру, последовательность, не владеют умением связывать между собой предложения и части высказывания. Эта характеристика приблизительна. Уровни речевого развития детей одного возраста бывают очень различными. Особенно ясно эти различия выступают именно в среднем дошкольном возрасте. Во-первых, к этому времени большинство детей усваивает слово- и звукопроизношение. Во-вторых, ребенок овладевает связной речью и начинает строить самостоятельное высказывание, состоящее на первых порах лишь из нескольких предложений. Уровень речевого развития детей пятого года жизни можно выявлять по методике, разработанной для младшей группы. Однако добавляются и усложняются некоторые задания.

Старший дошкольный возраст.

У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает высокого уровня. Большинство детей правильно произносит все звуки родного языка, может регулировать силу голоса, темп речи, интонацию вопроса, радости, удивления. К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается значительный запас слов. Продолжается обогащение лексики -словарного состава языка, совокупности слов, употребляемых ребенком, увеличивается запас слов, сходных-синонимы или противоположных-антонимы по смыслу, многозначных слов.

В старшем дошкольном возрасте в основном завершается важнейший этап речевого развития детей — усвоение грамматической системы языка. Возрастает удивительный вес простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных. У детей вырабатывается критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь. Наиболее яркой характеристикой речи детей старшего дошкольного возраста является активное усвоение или построение разных типов текстов. В процессе освоения связной речи дети начинают активно пользоваться разными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая их структуру.

Допускают дети ошибки и в образовании разных грамматических форм. И конечно же, вызывает затруднение правильное построение сложных синтаксических конструкций, что приводит, к неправильному соединению слов в предложении и связи предложений между собой при составлении связного высказывания.

Речевые задачи по отношению к детям старшего дошкольного возраста включают в те разделы, что и в предыдущих возрастах, однако усложняется каждая задача как по содержанию, так и по методике обучения. Методика выявления отдельных сторон

речевого развития детей. В разделе рассматриваются отдельные методики, выявляющие особенности владения ребенком лексикой, грамматикой, фонетикой родного языка.

Уровни владения речевыми умениями и навыками, по разным сторонам речевого развития.

Младший возраст 3 -4 года.

К концу года дети могут:

Грамматика

1) образовывать наименование животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы (кот — кошка — котенок — котик — котята);

2) согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе: пушистый котенок, маленькая кошечка;

3) составлять простые и сложные предложения по картинкам совместно со взрослым.

Фонетика

1) произносить звуки родного языка, четкое артикулирование их в звукосочетаниях и словах;

2) отчетливо произносить фразы, используя интонацию целого предложения и регулировать силу голоса и темп речи

Связная речь

1) отвечать на вопросы по содержанию картины и составлять короткий рассказ совместно со взрослым

2) воспроизводить текст хорошо знакомой сказки;

3) составлять рассказ из личного опыта ребенка;

4) пользоваться словами, обозначающими речевой этикет: спасибо, пожалуйста, здравствуйте.

Средний возраст 4 – 5 лет

К концу года дети могут:

1) Понимать слова, близкие и противоположные по смыслу, а также разные значения многозначного слова;

2) понимать и употреблять обобщающие слова: мебель, овощи, посуда;

3) подбирать признаки, качества и действия к названию предметов;

4) сравнивать и называть предметы по размеру, цвету, величине

Грамматика

1) Соотносить названия животных и их детенышей: лиса — лисенок, корова — теленок;

2) употреблять глаголы в повелительном наклонении: побегай, помаши;

3) правильно согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе, падеже, ориентируясь на окончание (пушистая кошка, пушистый котик);

4) составлять предложения разных типов.

Фонетика

1) Правильно произносить звуки родного языка;

2) находить слова, сходные и различные по звучанию;

3) правильно пользоваться умеренным темпом речи, силой голоса, интонационными средствами выразительности.

Связная речь

1) пересказывать короткие сказки и рассказы с незнакомым им ранее содержанием;

2) составлять рассказ по картинке или об игрушке совместно со взрослым;

3) описывать предмет, изображенный на картинке, называя признаки, качества, действия, высказывая свою оценку;

4) пользоваться разнообразными вежливыми формами речи.

Старший возраст 5-6 лет

К концу года дети могут:

1) активизировать имена прилагательные и глаголы, подбирать точные по смыслу слова к речевой ситуации;

2) подбирать синонимы и антонимы к заданным словам разных частей речи;

- 3) понимать и употреблять разные значения многозначных слов;
- 4) дифференцировать обобщающие понятия: дикие и домашние животные.

Грамматика

- 1) образовывать название детенышей животных: лиса — лисенок, корова — теленок, подбирать однокоренные слова, согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе;
- 2) образовывать трудные формы повелительного и сослагательного наклонения: спрячься! Потанцуй! искал бы, родительного падежа: зайчат, жеребят, ягнят;
- 3) строить сложные предложения разных типов.

Фонетика

- 1) Дифференцировать пары звуков с-з, с-ц, ш-ж, ч-щ л-р различать свистящие, шипящие и сонорные звуки, твердые и мягкие;
- 2) изменять силу голоса, темп речи, интонацию в зависимости от содержания высказывания;
- 3) подбирать слова и фразы, сходные по звучанию.

Связная речь

- 1) В пересказывании литературных произведений интонационно передавать диалог действующих лиц, характеристику персонажей;
- 2) составлять описание, повествование или рассуждение;
- 3) развивать сюжетную линию в серии картин, соединяя части высказывания разными типами связей.

Методика обследования словаря детей.

Методика обследования по Стребелевой

Средний возраст: 4-5 лет

1. Методика «Покажи картинку».

Цель: диагностика понимания ребенком функционального назначения предметов, изображенных на картинках.

Оборудование: картинки с изображением предметов, знакомых ребенку: шапка, варежки, очки, иголка с ниткой, зонтик, ножницы.

Ход обследования: перед ребенком раскладывают картинки, при этом речевая инструкция не соответствует последовательности разложенных картинок. Ребенок должен выбрать картинку среди других ориентируясь на следующие словесные инструкции: Покажи, что люди надевают на голову, когда идут на улицу. - «Что люди надевают на руки зимой?» - «Чем пришивают пуговицу?» - «Что нужно людям, чтобы лучше видеть?» - «Чем режут бумагу?» - «Что нужно взять на улицу, если идет дождь?» Фиксируется: выбор ребенком картинки в соответствии с иней, возможность называть предметы, изображенные на картине.

2. Методика «Назови, что покажу».

Цель: проверка предметного и глагольного словаря.

Оборудование: картинки с изображением предметов, встречающихся в жизни ребенка: яблоко, чашка, кошка, машина, морковь, пальто, часы, конфеты; груша, кастрюля, корова, корабль, лук, шарф, лиса, репа, яйцо, халат, диван, слон, слива, черепаха, аквариум, памятник. Картинки с изображением действий, знакомых детям из их опыта: читает, катается, кормит.

Ход обследования: взрослый последовательно предлагает ребенку рассмотреть картинки с изображением различных предметов действий и назвать их. В случаях затруднения взрослый просит показать определенную картинку, а затем ее назвать.

3. Методика «Будь внимательным»

Цель: проверка предметного и глагольного словаря.

Оборудование: картинки с изображением предметов, встречающихся в жизни ребенка: яблоко, чашка, кошка, машина, морковь, пальто, часы, конфеты, груша, кастрюля, корова, корабль, шарф, лиса, репа, яйцо, халат, диван, слон, слива, черепаха, аквариум. Картинки с изображением действий, знакомых детям из их опыта: читает, катает, кормит.

Ход обследования: взрослый последовательно предлагает ребенку рассмотреть картинки с изображением различных предметов действий и назвать их.

В случаях затруднения взрослый просит показать определенную картинку, затем ее назвать.

4. Методика «Назови одним словом».

Цель: проверка умения обобщить одним словом предметы и изображения на картинках, сгруппированные по функциональному признаку игрушки — машинка, зайка, мишка, пирамидка, матрешка, картинки с изображением нескольких предметов. одежда и овощи.

Ход обследования: ребенку предлагают рассмотреть картинки с изображением одежды и овощей, а также игрушки и назвать их одним словом.

5. Методика «Скажи наоборот».

Цель: диагностика умения употреблять слова, обозначающие признаки предметов.

Оборудование: картинки с изображением предметов, имеющих противоположные признаки: здоровая-больная; чистые - грязные, белый-черный; толстая-тонкая; высокий-низкий

Ход обследования: ребенку предлагают поиграть, подобрав слова-признаки с противоположным значением. Например: «У одного мальчика чистые руки, а у другого - какие?»

5. Методика «Назови ласково»

Цель: диагностика сформированности умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

Оборудование: картинки с изображением большого и маленького предметов: цветок - цветочек, шапка - шапочка, кольцо - колечко, скамейка - скамеечка.

Ход обследования: ребенку предлагают рассмотреть и назвать картинки с изображением большого и маленького предметов.

Старший возраст: 5-6 лет

Выявление овладения словарем (точность словоупотребления, использование разных частей речи).

1. Методика «Назови, что это?»

Цель: выявление овладения обобщающими словами.

Оборудование: картинки с изображением: одежды, фруктов, мебели.

Ход обследования: взрослый предлагает ребенку рассмотреть ряд картинок и назвать их одним словом (одежда, мебель). Затем взрослый просит ребенка перечислить цветы, птиц и животных. Далее ребенку предлагают отгадать предмет по описанию: «Круглое, гладкое, сочное, сладкое, фрукт» (яблоко). Оранжевая, длинная, сладкая, растет на грядке, овощ (морковь); зеленый, длинный, вкусный он соленый, вкусный он сырой, кто же он такой? (огурец); красный, круглый, сочный, мягкий, вкусный, овощ (помидор).

2. Методика «Кто как двигается?»

Оборудование: картинки с изображением рыбы, птицы, лошади, собаки, кошки, лягушки, бабочки, змеи

Ход обследования: взрослый предлагает ребенку ответить на Вопросы: Рыба.. (плавает) Птица.. (летает). Лошадь..(скачет). Собака... (бегает) Кошка .. (крадется, бегает). Лягушка (как двигается?) - прыгает. Бабочка. ..(летает).

3. Методика «Назови животного и его детеныша».

Цель: выявление уровня сформированности словарного запаса.

Оборудование: картинки с изображением домашних и диких животных и их детенышей.

Ход обследования: ребенку показывают картинку с изображением одного из животных и предлагают назвать его и его детеныша. В случаях затруднения взрослый берет картинки и помогает ребенку ответить: «Это кошка, а у нее детеныш - котенок. А это собака, как называется ее детеныш?»

4. Методика «Подбери слово».

Цель: выявление умения подбирать слова, обозначающие качество действия.

Ход обследования: взрослый предлагает ребенку внимательно выслушать словосочетание и подобрать к нему нужное слово. Например: «Конь бежит. Как? Быстро». Предлагаются

следующие словосочетания: ветер дует... (сильно); собака лает... (громко); лодка плывет... (медленно); девочка шепчет... (тихо).

Старший возраст 6-7 лет

1 Методика «Объясни действия».

Цель: выявление понимания смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом (при помощи приставок, которые придают словам различные оттенки).

Ход обследования: ребенку предлагается выслушать слова и объяснить значения слов:

бежать-подбежать-выбежать;
писать-подписать-переписать;
играть-выиграть-проиграть;
смеяться-засмеяться-высмеять;
шел-отошел-вошел.

2. Методика «Подбери слово»

Цель: выявление понимания оттенков значений синонимов - прилагательных.

Ход обследования: взрослый предлагает ребенку подобрать слова, близкие по значению к названному слову (прилагательному), Например: умный - рассудительный.; слабый - робкий - старый.

2. Методы диагностики мышления.

Из трех видов мышления: словесно-логического, образно-логического и наглядно-действенного — у детей дошкольного возраста достаточно развиты и преобладают два последних вида. Что же касается первого — словесно-логического, то этот вид мышления в дошкольном детстве только еще начинает развиваться. Поэтому, диагностируя интеллект детей дошкольного возраста, в первую очередь необходимо обращать внимание на образно-логическое и наглядно-действенное мышление. Именно этих двух видов мышления касаются описываемые психодиагностические методики. Как образное, так и действенное мышление имеют несколько аспектов, которые в той или иной степени проявляются при решении разных задач. В этой связи для диагностики образно-логического и наглядно-действенного мышления детей мы предлагаем по три разные методики, по одной на каждый из существенных аспектов каждого вида мышления.

Поскольку уровень интеллектуального развития младших и старших дошкольников различен, то в данный комплекс методик включены разные варианты для детей различного возраста: от 3 до 4 лет и от 4 до 5 лет. Там, где возрастная диагностика мышления методически разделена, имеются специальные оговорки, ограничивающие сферу применения описываемых методик определенным возрастом детей.

Методики для оценки образно-логического мышления

Методика «Времена года».

Эта методика предназначена для детей в возрасте от 3 до 4 лет. Ребенку показывают рис. 18 и просят, внимательно посмотрев на этот рисунок, сказать, какое время года изображено на каждой части данного рисунка. За отведенное на выполнение этого задания время — 2 мин — ребенок должен будет не только назвать соответствующее время года, но и обосновать свое мнение о нем, т.е. объяснить, почему он так думает, указать те признаки, которые, по его мнению, свидетельствуют о том, что на данной части рисунка показано именно это, а не какое-либо иное время года.

Оценка результатов

10 баллов — за отведенное время ребенок правильно назвал и связал все картинки с временами года, указав на каждой из них не менее двух признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года (всего не менее 8 признаков по всем картинкам).

8-9 баллов — ребенок правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом 5-7 признаков, подтверждающих его мнение, на всех картинках, вместе взятых.

6-7 баллов — ребенок правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 3-4 признака, подтверждающих его мнение.

4-5 баллов — ребенок правильно определил время года только на одной-двух картинках из четырех и указал только 1-2 признака в подтверждение своего мнения.

0-3 балла — ребенок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

6-7 баллов — средний.

4-5 баллов — низкий.

0-3 балла — очень низкий.

Методика «Раздели на группы».

Этот вариант методики, предназначенный для диагностики того же качества мышления, что и предыдущая методика, рассчитан на детей в возрасте от 4 до 5 лет. Цель данной методики — оценка образно-логического мышления ребенка. Ему показывают картинку, изображенную на рис. 21, и предлагают следующее задание:

«Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены».

На выполнение всего задания отводится 3 мин.

10 баллов — ребенок выделил все группы фигур за время меньше чем 2 мин.

Эти группы фигур следующие: треугольники, круги, квадраты, ромбы, красные фигуры.

Замечание. Одна и та же фигура при классификации может войти в несколько разных групп.

8-9 баллов — ребенок выделил все группы фигур за время от 2,0 до 2,5 мин.

6-7 баллов — ребенок выделил все группы фигур за время от 2,5 до 3,0 мин.

4-5 баллов — за время 3 мин ребенок сумел назвать только от 5-до 7 групп фигур.

2-3 балла — за время 3 мин ребенок сумел выделить только от 2 до 3 групп фигур.

0-1 балл — за время 3 мин ребенок сумел выделить не более одной группы фигур.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

4-7 баллов — средний.

2-3 балла — низкий.

0-1 балл — очень низкий.

Методики для оценки наглядно-действенного мышления

Методика «Воспроизведи рисунки».

Эта методика предназначена для детей в возрасте от 3 до 4 лет. Ее задание заключается в том, чтобы в специальных пустых квадратах, представленных справа на рис. 25, воспроизвести картинки, изображенные на этом же рисунке слева. Для этого ребенку дается фломастер темного цвета и рис. в сопровождении следующей инструкции:

«Справа в пустых клетках необходимо нарисовать точно такие же фигуры, которые имеются слева. Нужно сделать это как можно аккуратнее, равномерно заштриховав все части, где имеются темные поля, не оставляя пустых участков и не выходя за пределы заданного контура».

На выполнение задания отводится 5 мин.

Оценка результатов

10 баллов — ребенок за 5 мин выполнил все задание, т.е. нарисовал в пустых матрицах все шесть фигур. При этом ни в одной из фигур не осталось пустых, не заштрихованных участков в тех местах, где штриховка должна была быть сплошной, а контуры фигур не более чем на 1 мм вышли за пределы заданных образов.

8-9 баллов — ребенок справился с заданием за 5 мин. При этом в каждой фигуре остались не заштрихованными не более одного-двух участков, а контуры выполненных фигур не более чем на 1 мм отличаются от оригиналов.

5-7 баллов — ребенок выполнил задание за 5 мин. но в его работе имеется хотя бы один из следующих недочетов: почти в каждой фигуре есть от 3 до 4 незаштрихованных участков; контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 1,5 мм

4-6 баллов — ребенок за 5 мин смог заштриховать 4-5 фигур из шести, причем в каждой из них встречается хотя бы один из следующих недостатков: не менее одной пятой части ее площади осталось не заштриховано; контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 2 мм.

2-3 балла — ребенок смог за 5 мин заштриховать только 2-3 фигуры, и в каждой из них можно обнаружить хотя бы один из следующих недостатков: не менее одной пятой ее части осталось не заштриховано; контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 2 мм.

0-1 балл — ребенок за 5 мин смог заштриховать не более одной фигуры, и в ней имеется хотя бы один из следующих недостатков: площадь фигуры не менее чем на одну четверть не заштрихована; контуры некоторых фигур отличаются от оригиналов на величину до 3 мм.

Методика «Вырежи фигуры».

Данная методика предназначена для психодиагностики наглядно-действенного мышления детей в возрасте от 4 до 5 лет.

Ее задание состоит в том, чтобы быстро и точно вырезать из бумаги нарисованные на ней фигуры. На рис. в шести квадратах, на которые он разделен, изображены различные фигуры.

Этот рисунок во время тестирования предлагается ребенку не в целом, а по отдельным квадратам. Для этого экспериментатор предварительно разрезает его на шесть квадратов.

Ребенок по очереди получает все шесть квадратов с рисунками (порядок их предъявления помечен номерами на самих рисунках), ножницы и задание вырезать все эти фигуры как можно быстрее и точнее.

Оценка результатов

В ходе оценивания полученных результатов в данной методике учитываются время и точность выполнения ребенком задания.

10 баллов — все фигуры вырезаны ребенком не более чем за 3 мин, а контуры вырезанных фигур не более чем на 1 мм отличаются от заданных образцов.

8-9 баллов — все фигуры вырезаны ребенком за время от 3 до 4 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на величину от 1 мм до 2 мм.

6-7 баллов — все фигуры вырезаны ребенком за время от 4 до 5 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 2-3 мм.

4-5 баллов — все фигуры вырезаны ребенком за время от 5 до 6 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 3-4 мм.

2-3 балла — все фигуры вырезаны ребенком за время от 6 до 7 мин, а их контуры отличаются от оригиналов на 4-5 мм.

0-1 балл — ребенок не справился с заданием за 7 мин, и вырезанные им фигуры отличаются от оригиналов более чем на 5 мм.

Выводы об уровне развития

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

4-7 баллов — средний.

2-3 балла — низкий.

0-1 балл — очень низкий.

3.Методика «Определение понятий».

Мышление — это процесс познания человеком действительности с помощью мыслительных процессов — анализа, синтеза, суждений и т.д.

Выделяют три вида мышления:

1) наглядно-действенное: познание с помощью манипулирования предметами, игрушками;

- 2) наглядно-образное: познание с помощью представлений предметов и явлений;
- 3) словесно-логическое: познание с помощью понятий, слов, рассуждений.

Особенно значительные изменения происходят в развитии последнего вида мышления, которое в начале данного периода жизни ребенка еще относительно слабо развито, а к его концу, к началу подросткового возраста, становится главным и по своим качествам уже мало, чем отличается от аналогичного вида мышления взрослых людей.

В этой связи практическая психодиагностика мышления младшего школьника должна быть направлена, с одной стороны, на оценку всех видов мышления у ребенка, а с другой стороны, на особую оценку словесно-логического мышления.

Наглядно-действенное мышление особенно интенсивно развивается у ребенка 3-4 лет. Он постигает свойства предметов, учится оперировать предметами, устанавливать отношения между ними и решать самые разные практические задачи.

На основании наглядно-действенного мышления формируется и более сложная форма мышления – наглядно-образное. Оно характеризуется тем, что ребенок уже может решать задачи на основе представлений, без применения практических действий. Это позволяет ребенку, например, использовать схематические изображения или считать в уме.

Все виды мышления тесно связаны между собой. При решении задач словесные рассуждения опираются на яркие образы. В то же время решение даже самой простой, самой конкретной задачи требует словесных объяснений.

Различные игры, конструирование, лепка, рисование, чтение, общение, то есть все, то чем ребенок занимается до школы, развивают у него такие мыслительные операции, как обобщение, сравнение, абстрагирование, классификация, установление причинно-следственных связей, понимание взаимозависимостей, способность рассуждать. Ребенок может понять главную мысль предложения, текста картинки, объединить несколько картинок на основе общего признака, разложить картинки на группы по существенному признаку. Опыт коррекционной работы свидетельствует о том, что в результате специально организованных занятий с детьми показатели мышления могут улучшиться в 3-4 раза.

Содержательная информация об уровне умственного развития школьника, его индивидуальных особенностей его познавательной деятельности, качествах ума необходимо учителю для следующих целей:

- осуществление индивидуального подхода;
- подбора заданий наиболее эффективно влияющих на умственную деятельность;
- воздействие на личность ученика через индивидуализированную оценочную деятельность;
- организации совместной с родителями деятельности по совершенствованию качеств ума школьников;
- выявление наиболее умственного одаренных детей;
- правильной оценки своего педагогического труда;
- творческой деятельности.

Различным подходам в решении задач соответствуют и различные действия. Индивиды с эмпирическим типом мышления бегло знакомятся с условиями задачи и сразу же пытаются ее решить, опираясь на величину числовых данных или на слова, характеризующие отношения между величинами. «Теоретики» же вчитываются в задачу, вычленив из текста условия задачи отношения величин. Процесс решения задачи целенаправлен, осмыслен и управляем. При этом наблюдается действия, характерные для теоретического решения: анализ, рефлексия, моделирование, способность действовать в уме.

Способность действовать в уме развивается в школьном возрасте. Чем больше шагов своих действий может предусмотреть ребенок, и чем тщательнее он может сопоставить их разные варианты, тем более успешно будет осуществлять действие самоконтроля во время учебы. В советской психологии наиболее глубоко и полно способность действовать мысленно исследовал Я.А.Пономорев. Он пришел к выводу о том, что уровень развития способности действовать в уме во внутреннем плане является показателем общего умственного развития.

В силу сказанного далее методики психодиагностики речи необходимо рассматривать как такие, которые позволяют получить комбинированную, психолингвистическую информацию о соответствующем познавательном процессе, включая определения понятий (в данном случае в отличие от исследования мышления обращать внимание на владение словом при выражении мысли, а не на саму цель), пассивного и активного словарного запаса ребенка

Методика «Определение понятий».

В этой методике ребенку предлагают следующие наборы слов:

1. Велосипед, кнопка, книжка, плащ, перья, друг, двигаться, объединять, бить, тупой.
2. Самолет, гвоздь, газета, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый.
3. Автомобиль, шуруп, журнал, сапоги, чешуя, трус, бежать, связывать, шипать, колючий.
4. Автобус, скрепка, письмо, шляпа, пух, ябеда, вертеться, складывать, толкать, режущий
5. Мотоцикл, прищепка, афиша, ботинки, шкура, враг, спотыкаться, собирать, ударять, шершавый.

Перед началом диагностики ребенку предлагается следующая инструкция: «Перед тобой несколько разных наборов слов. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например, слово «велосипед». Как бы ты объяснил это?» Далее ребенку предлагается дать определения последовательности слов, выбранный наугад из пяти предложенных наборов, к примеру, такой: автомобиль, гвоздь, газета, зонтик, чешуя, герой, связывать, шипать, шершавый, вертеться. За каждое правильно данное определение слова ребенок получает по 1 балу. На то, чтобы дать определение каждого слова, отводится по 30 сек. Если в течение этого времени ребенок не смог дать определение предложенного слова, то экспериментатор оставляет его и зачитывает следующее по порядку слово.

1. Дети могут сами читать стимульные слова, если умеют это делать и если чтение не вызывает у них затруднений. Во всех остальных случаях экспериментатор сам читает ребенку слова.

2. Перед тем как ребенок попытается дать определение слову, необходимо убедиться в том, что он понимает его. Это можно сделать с помощью следующего вопроса: «Знаешь ли ты это слово?» или «Понимаешь ли ты смысл этого слова?». Если получен со стороны ребенка утвердительный ответ то после этого экспериментатор предлагает ребенку самостоятельно дать определение этого слова и засекает отводимое на это время.

3. Если предложенное ребенком определение слова оказалось не вполне точным, то за данное определение ребенок получает промежуточную оценку – 0,5 балла. При совершенно неточном определении – 0 баллов.

Оценкой результатов служит сумма баллов выставленных за каждое из десяти слов набора. Максимальное количество баллов, которое может получить ребенок за выполнение этого задания, равно 10, минимальное – 0. В итоге проведения эксперимента подсчитывается сумма баллов, полученных ребенком за определения всех 10 слов из выбранного набора. При повторном проведении психодиагностики одного и того же ребенка при помощи данной методики рекомендуется пользоваться разными наборами слов, так как ранее данные определения могут запоминаться и затем воспроизводиться по памяти.

В результате данного исследования, которое проводилось дошкольниками подготовительной группы, было выявлено, что 2 ребёнка показали высокую степень развития словесно-логического мышления, что составляет 7,1%,

17 детей – средний уровень развития, это – 60 %;

6 детей – низкий уровень развития, это – 21,4%,

3 детей – очень низкий уровень развития, что составило 10,7%.

4.Методика «Определение пассивного словарного запаса».

Методика развития словарного запаса детей также зависит от возраста ребенка и опирается на особенности формирования словаря ребенка и развития других структурных компонентов речи в онтогенезе. Возрастные особенности младшего дошкольного возраста

характеризуются освоением конкретного содержания слов, необходимых детям в общении и находящихся в их непосредственном окружении, а также частей предметов и действий с ними. Младший дошкольный возраст характеризуется конкретным мышлением, его образностью, что объясняет заинтересованность детей того возраста яркими предметами, звучащими, двигающимися, необычными по форме. Именно такие вещи и явления оставляют глубокий след в психике ребенка. Такие особенности младшего дошкольного возраста и определяют содержание и методику словарной работы с детьми этого возраста.

На данном возрастном этапе для формирования словаря лексику детей необходимо обогащать:

- существительными - названиями предметов одежды, посуды, мебели, игрушек, растений (дерево, трава, цветы), овощей (морковь, капуста, репа, помидор, огурец), фруктов (яблоко, груша, апельсин, лимон), домашних животных (петух, курица, лошадь, корова, собака, кошка), их детенышей (цыпленок, жеребенок, теленок, щенок, котенок) и др.;
- глаголами, обозначающими некоторые действия (мыть, вытирать, варить, готовить, гладить, стирать, лечить, ставить, сажать и др.);
- прилагательными (большой, белый, маленький, красный, желтый, зеленый, синий, черный, горячий, холодный, сладкий, кислый, круглый);
- наречиями (вчера, сегодня, завтра, близко, далеко, низко, высоко).

На данном этапе необходимо вводить в словарь ребенка обобщающие слова, формируя их понимание.

К способам формирования словаря на данном возрастном этапе могут быть: сопровождение действий ребенка и воспитателя комментариями, словесным обрамлением, общение ребенка со взрослыми и сверстниками, общение в процессе выполнения режимных процедур, комментирование труда детей.

Младший дошкольный возраст имеет в своей основе ведущей игровую деятельность, поэтому очень важны для формирования словаря и развития связной речи сюжетно-ролевые игры. Наиболее оптимальным способом формирования словаря ребенка в этом возрасте выступает проведение отдельных занятий, имеющих соответствующую направленность, обогащающих чувственный опыт ребенка. Однако таких занятий недостаточно. Необходимо комплексно воздействовать на формирование мышления и, соответственно речи ребенка в этом возрасте через все сферы его жизни: бытовую, игровую, на занятиях, прогулках и др. Дети не должны быть перегружены обилием новых слов. Рекомендуется давать небольшое количество слов, но организовывать их многократное повторение до полного усвоения детьми и введения ими новых слов в свой словарный запас. Такие повторения могут быть организованы с поэтапным усложнением.

Экскурсии на природу помогают детям формировать словарный запас с описанием представителей флоры и фауны, погодных явлений. Экскурсии по помещению позволяют детям узнать названия предметов быта. Ознакомление с трудом взрослых приводит детей не только к освоению понятий средств и орудий труда, трудовых действий, но и учит их отвечать на вопросы «что это?», «кто это?», «какой?», «что делает?», «что с ним можно делать?».

При реализации всех вышеперечисленных методов формирования словарного запаса детей особенным значением обладает наглядность. Это объясняется упомянутой в самом начале главы спецификой младшего дошкольного возраста, выражающейся в выборе детьми ярких, привлекательных предметов. Наглядность в формировании и успешном освоении словаря в этом возрасте достигается с помощью непосредственного наблюдения предметов и явлений, а также использованием в общении с малышами картин и игрушек.

Отдельные занятия, о которых говорилось ранее, проводимые с детьми в этом возрасте должны иметь целью ознакомления детей с предметным миром, чтобы сформировать у детей в их словаре понятия об их наименовании, качествах и возможных действиях с ними. такие занятия должны быть двух видов:

- 1) первичное ознакомление с предметами;
- 2) углубление знаний о предметах.

Каждый вид занятий обладает собственной спецификой и проводится поэтапно. Сначала это ознакомление с внешним видом предмета, его назначением. Потом изучение и восприятие частей предмета, его деталей, материала, из которых они сделаны. Определения соответствия между материалом предмета и его назначением

Однако, оба вида занятий подчиняются единым методическим требованиям к их организации и проведению:

- необходимо использовать игровые приемы во всем их многообразии;
- каждое занятие должно быть подчинено общей концепции сюжета, определенного для него заранее;
- предмет должен рассматриваться и подробно изучаться;
- необходимо многократное повторение названия предмета, действий, сопровождающих его изучение;
- должно поощряться активное подражание детей речевому образцу;
- необходимо использовать вопросы, предполагающие ответ действием;
- формировать умение находить нужный предмет по слову воспитателя;
- игровые действия должны чередоваться с речевыми;
- необходимо включать активные действия детей по изучению предметов с использованием тактильных, зрительных и слуховых анализаторов;
- необходимо освоение сравнения предметов по внешним признакам;
- необходимо формировать у детей целостность восприятия предмета и представлений о нем.

В младших дошкольных группах популярны занятия с образными игрушками, например с куклой. Ценность таких занятий определяется чередованием игровых действий со словом, необходимость организации которого определяется методическими требованиями к занятиям, перечисленными выше. Взаимосвязь словарной работы и действий детей в быту, в играх имеет большое значение для формирования ассоциативных связей на одно и то же слово. Помимо игр с образными предметами на занятиях с младшими дошкольниками очень широко используются дидактические игры с игрушками: «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось», «Угадай, что спрятали» и др. Цель таких игр - различна. В дидактических играх игрушки подбираются в соответствии со словами, которые необходимо сформировать в словаре ребенка.

При организации занятий младших дошкольников необходимо учитывать, что дети в этом возрасте обладают способностями к обобщению второй степени, поэтому на данном возрастном этапе детей необходимо обучать группировке предметов, формируя словарный запас слов-обобщений различных явлений и предметов.

Изучая методику формирования словаря при помощи описания картин, необходимо отметить, что на таких занятиях применяются такие педагогические приемы как рассказывание, беседа, которые способствуют не только развитию и обогащению словаря, но и развитию связной речи дети как монологической, так и диалогической. Занятия по описанию картин могут быть интегрированными и включать в себя дидактические игры. например, дидактические игры с использованием картинок на выбранную для изучения малышами тему. Также трудно переоценить роль художественной литературы в формировании словаря дошкольников. Ее насыщенность эпитетами, образность, понятный и доступный малышам язык изложения формирует устойчивый интерес к такому методу формирования словаря. Особенно ценными для этих целей являются сказки, стихи, потешки, загадки, прибаутки. с помощью художественной литературы можно организовывать интегрированные занятия, применяя изучение художественных произведений на прогулке, в быту, в процессе игровой деятельности.

На этапе среднего дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие словаря ребенка по всем изученным нами направлениям и с помощью всех рассмотренными нами методов словарной работы. Данный возрастной период характеризуется не только дальнейшим обогащением словаря ребенка, но и развитием способности к обобщению, что

обусловлено активным общением ребенка со взрослыми, другими детьми и обогащением его жизненного опыта.

Однако, в речи детей присутствует большое количество указательных местоимений и наречий *тот, этот, куда, такой*, что объясняется существенным разрывом между формированием активного и пассивного словаря ребенка. Такой разрыв обусловлен накоплением жизненного опыта, опережающего развитие словарного запаса ребенка поэтому основной педагогической задачей в этом возрасте становится наполнение смыслом и конкретным содержанием словарного запаса детей, активизации слов пассивного словаря в активной речи.

Для этого необходимо:

- изучать правильное понимание слов ребенком;
- вырабатывать точное употребление слов согласно их смыслу;
- при сравнении предметов учить детей точно определять их признаки;
- активизировать слова, обозначающие качества предметов и действия;
- с целью расширения и углубления представлений детей о предметах необходимо обогащать речь детей прилагательными, способными дать характеристику предмету;
- использовать в речи антонимы и синонимы.

В целом словарная работа детей среднего дошкольного возраста мало чем отличается по методическим приемам от словарной работы детей младшей дошкольной группы, но имеются особенности ее работы в среднем дошкольном возрасте. В качестве особенностей можно выделить новшества в организации работы с детьми с уменьшением наглядных средств, и большим использованием опыта ребенка. В среднем дошкольном возрасте требуется многократное повторение одних и тех же занятий с их усложнением в связи с тем, что в среднем дошкольном возрасте рефлекс у детей образуются быстро, но также быстро забываются.

Методами работы по формированию словаря детей среднего дошкольного возраста также являются бытовые ситуации, экскурсии, наблюдения за трудом взрослых, рассказыванием, беседы, игровая деятельность, описание картин, изучение художественной литературы и народного творчества. При проведении экскурсий необходима их организация в разные времена года, что будет способствовать обобщению понятий и разнообразию качественных характеристик изучаемых предметов и явлений.

Примеры сравнения на предметных занятиях используются также более интенсивно, потому что дети среднего дошкольного возраста гораздо лучше воспринимают различия, чем малыши младшего дошкольного возраста. на этом качестве психического развития детей отрабатывается выявление сходства предметов, явлений и их характеристик.

Таким образом, усложнение словарной работы в средней группе связано, в первую очередь, с расширением и углублением знаний об окружающем мире. Словарь ребенка развивается в направлении точности и выразительности, речевому выражению впечатлений и переживаний. Интенсифицируется смысловая работа со словом. Занятия усложняются с помощью усложнения подбора эпитетов, синонимов и антонимов без наглядного материала, но в игровой форме. На таких занятиях у детей развивается языковое чутье, чуткость к слову, внимание, правильность подбора слов в предложениях.

В старшем дошкольном возрасте личность ребенка продолжает интенсивно формироваться. Ребенку становится доступна способность мыслить на основе общих представлений, внимание ребенка старшего дошкольного возраста становится более устойчивым и целенаправленным. Круг интересов ребенка становится шире, совершенствуется его деятельность. Все это находит свое отражение на развитии словаря дошкольника и его многообразии.

Так в возрасте 5-7 лет бытовой словарь ребенка соответствует бытовому словарю взрослого человека. В быденной речи дети употребляют слова не только конкретного содержания, но и с отвлеченным значением: горе, радость, смелость. Словотворчество детей также проходит свою активную фазу. Качественный состав словаря характеризуется наличием

42% существительных и 43% глаголов. Прилагательные и наречия пока еще занимают малую часть словаря ребенка и составляют 7% и 6% соответственно. Служебным частям речи в этом возрасте отводится в среднем около 2% в словаре. В старшем дошкольном возрасте развитие словаря происходит также по пути освоения названий предметов, их качеств, признаков, углубления их смысловых значений, содержания понятий. Так дети начинают понимать смысл загадок, поговорок и могут сами их использовать в собственной речи. В данный возрастной период важным становится развитие выразительности речи и формирования словаря для этих целей. Методами работы остаются беседы, рассказывания, экскурсии, предметные занятия, описание картин. Наглядные средства работы продолжают занимать ведущее место. Игровая деятельность становится менее привлекательной. Особенностью работы со словарем в данном возрасте становится ознакомление с новым словом в каком-либо контексте.

Только на этапе старшего дошкольного и предшкольного возрастов рекомендуется организовывать занятия по самостоятельному сравнению. Также в этом возрасте в словарь дошкольника начинают вводиться родовые понятия. Методики занятий с игрушками менее значимы. Однако большую значимость приобретают занятия с картинками. Детям необходимо составлять описания картин и рассказы по ним. В обогащении речи большое значение продолжает играть художественная литература. Ведущей задачей словарной работы в старшем дошкольном возрасте является активизация словаря, выработка навыков осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания.

С целью закрепления навыков точного и быстрого выбора слов детям старшего дошкольного возраста рекомендуются упражнения и игры, направленные на:

1. Употребление детьми наименований предметов и их признаков.
2. Классификацию предметов и их обобщение.

В старшем дошкольном возрасте важным остается работа над смысловым значением слова (семантикой). Объяснение слов становится возможным не только с опорой на наглядность, но и с опорой на опыт ребенка и ранее изученные слова. Также смысловая сторона речи изучается при помощи антонимов.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают осваивать фразеологизмы. Отличным материалом для их изучения являются пословицы и поговорки, литературные произведения разных жанров, образная речь окружающих взрослых.

Для активизации словаря ребенка используются приемы работы с загадками: отгадывание готовых загадок и объяснение отгадки; придумывание загадок о предметах, различающихся и близких по внешнему виду. В этом возрасте важнейшим методом работы со словарем и формированием связной речи детей становится придумывание рассказов самими детьми. Данный метод позволяет формировать не только словарную сторону речи, но и ее связность с помощью выработки навыков употребления слов в сочетании с другими словами сообразно контексту.

Контрольные вопросы:

1. Определите мышление и речь. В чем выражается их взаимосвязь?
2. Охарактеризуйте основные типы мышления.
3. Расскажите о формах и операциях мышления.
4. Дайте характеристику индивидуальным особенностям мышления.
5. Назовите основные функции речи.
6. Охарактеризуйте основные виды речи.
7. Раскройте основные закономерности развития мышления речи у ребенка.
8. Расскажите о способах развития мышления и активизации мыслительных действий.

Тема 23: Психометрическое обследование интеллекта.

Ключевые слова:качественное своеобразие детского мышления, детские высказывания, социализированная речь, эгоцентрическая речь, метод клинической беседы, эгоцентризм, активная познавательная позиция, первоначальная

познавательная центрация, корни эгоцентризма, функцию планирования, организации и регулирования поведения ребенка

1. Диагностика интеллекта. Диагностика интеллекта

Диагностика интеллекта играет важную роль в повышении качества образования детей, позволяет выявить отклонения в умственном развитии учащихся и, как следствие, правильно организовать педагогическую работу, специально направленную на развитие тех или иных способностей.

Интеллект выступает как общий фактор умственной энергии. Спирмен показал, что успех любой интеллектуальной деятельности зависит от некоего общего фактора, общей способности. Он выделил генеральный фактор интеллекта (фактор G) и фактор S, служащий показателем специфических способностей. С точки зрения Спирмена, каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, как этот человек адаптируется к окружающей среде. Кроме того, у всех людей имеются в различной степени развитые специфические способности, проявляющиеся в решении конкретных задач. Впоследствии Айзенк интерпретировал генеральный фактор как скорость переработки информации центральной нервной системой - умственный темп. Для оценки и диагностики генерального фактора интеллекта применяют скоростные интеллектуальные тесты Айзенка, тест «Прогрессивные матрицы» Д. Равена, теста интеллекта Кэттелла.

Терстоунт (1938г) с помощью статистических факторных методов исследовал различные стороны общего интеллекта, которые он назвал первичными умственными потенциями. Он выделил семь таких потенций:

1. Счетную способность, т.е. способность оперировать числами и выполнять арифметические действия.
2. Вербальную: словесную гибкость, т.е. легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова.
3. Вербальное восприятие, т.е. способность понимать устную и письменную речь.
4. Пространственную ориентацию, или способность представлять себе различные предметы и формы в пространстве.
5. Память.
6. Способность к рассуждению.
7. Быстроту восприятия сходств или различий между предметами и изображениями.

Факторы интеллекта, или первичные умственные потенции, как показали дальнейшие исследования, коррелируют, связаны друг с другом, что говорит о существовании единого генерального фактора. Позже Гилфорд (1959) выделил 120 факторов интеллекта, исходя из того, для каких умственных операций они нужны, к каким результатам приводят эти операции и каково их содержание (содержание может быть образным, символическим, семантическим, поведенческим).

По мнению Кэттелла (1967), у каждого из нас уже с рождения имеется потенциальный интеллект, который лежит в основе нашей способности к мышлению, абстрагированию и рассуждению. Примерно к двадцати годам этот интеллект достигает наибольшего расцвета. С другой стороны, формируется «кристаллический интеллект», состоящий из различных навыков и знаний. Которые мы приобретаем по мере накопления жизненного опыта. «Кристаллический интеллект» образуется именно при решении задач адаптации к окружающей среде и требует развития одних способностей за счет других, а также приобретения конкретных навыков. Таким образом, «кристаллический интеллект» определяется мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит человек. Фактор потенциального, или свободного, интеллекта коррелирует с фактором «кристаллического, или связанного, интеллекта», так как потенциальный интеллект определяет первичное накопление знаний. С точки зрения Кэттелла, потенциальный, или свободный, интеллект независим от приобщенности к культуре. Его уровень определяется уровнем развития третичных зон коры больших полушарий головного мозга. Парциальные, или

частные. факторы интеллекта: например, визуализация – манипулирование зрительными образами определяются уровнем развития отдельных сенсорных и моторных зон мозга. Кэттел попытался сконструировать тест, свободный от влияния культуры, на специфическом пространственно-геометрическом материале.

Интеллектуальные тесты Векслера, широко применяемые для диагностики интеллекта, созданы на основе указанной иерархической модели интеллекта. Векслер считал, что вербальный интеллект отражает приобретенные человеком способности, а невербальный интеллект – его природные психофизиологические возможности. Результаты исследований, проведенные на близнецах, показывают, что, напротив, преимущественно наследственно обусловлены оценки по вербальным заданиям теста Векслера, а успешность выполнения невербальных тестов зависит от социальных факторов, опыта человека.

Развитие интеллекта зависит от врожденных факторов: генетические факторы наследственности, хромосомные аномалии. Но, с каким бы потенциалом ни родился ребенок, очевидно, что необходимые ему для выживания формы интеллектуального поведения смогут развиваться и совершенствоваться лишь при контакте с той средой, с которой он будет взаимодействовать всю жизнь. Эмоциональное общение новорожденного ребенка с матерью, взрослыми людьми имеет решающее значение для интеллектуального развития ребенка. Существует тесная связь между интеллектуальным развитием ребенка и его возможностями общаться со взрослыми в течение достаточно длительного времени. Влияет и социальное положение семьи: обеспеченные семьи имеют более широкие возможности для создания благоприятных условий развития ребенка, развития его способностей, его обучения и конечном счете для повышения интеллектуального развития ребенка. Влияют и методы обучения, применяемые для развития способностей ребенка. К сожалению, традиционные методы обучения более ориентированы на передачу знаний ребенку и сравнительно мало внимания уделяют развитию способностей, интеллекта, творческих возможностей человека.

Развитие интеллекта зависит от тех же факторов, что и развитие других функций организма, т.е. от генетических и иных врожденных факторов, и от окружающей среды – с другой. Генетические факторы представляют тот потенциал, который ребенок получает с наследственной информацией от своих родителей. Об этих генетических факторах почти ничего неизвестно; единственное, что можно утверждать, – это то, что в определенной степени от них зависит направление интеллектуального развития индивидуума.

Факторы окружающей среды. С каким бы потенциалом ни родился ребенок, очевидно, что необходимые ему для выживания формы интеллектуального поведения смогут развиваться и совершенствоваться лишь при контакте с окружающей средой. Если в самом начале жизни интеллектуальные функции, по-видимому, определяются только наследственными факторами, то, начиная с года или двух, ребенок приобретает способность более или менее эффективно взаимодействовать со своим физическим и социальным окружением. При этом ситуации, в которые он попадает, могут оказаться решающими для развития его интеллекта.

Адаптационная обусловленность интеллекта проявляется во влиянии на умственное развитие следующих факторов:

- социального статуса семьи, связанного с экономическим и культурным неравенством в обществе, с этническими и поведенческими особенностями различных социальных групп;
- особенности питания ребенка, его достаточность или недостаточность для полноценного развития;
- психической стимуляции интеллектуальной активности ребенка со стороны взрослых - известно, что дети, живущие в детских домах, заметно отстают в умственном развитии от сверстников;
- числа детей в семье: чем больше в семье детей, тем ниже их средний коэффициент интеллекта.

Еще в 1905 году Альфред Бине по поручению министерства образования Франции разработал методики, с помощью которых можно измерять уровень умственного развития ребенка. Для каждого возраста подбирались свои задания, которые могли решить 80-90%

детей из выборки в 300 детей данного возраста. Детям до шести лет предлагалось по 4 задания, а старше шести лет – 6 заданий. Показателем интеллекта в шкалах Бине был умственный возраст, который определялся по успешности выполнения тестовых заданий. Испытание начиналось с выполнения заданий, соответствующих хронологическому возрасту ребенка, если он справлялся со всеми заданиями, ему предлагались задания для более старшего возраста. Максимальный возраст, все задания которого решались испытуемым, является его базовым умственным возрастом. Например, если ребенок решил все задания для 7 лет и два задания для 8 лет, то его базовый возраст равен 7, каждое дополнительно выполненное задание оценивается числом «умственных месяцев», следовательно, умственный возраст ребенка равен 7 лет 4 месяца.

Таким образом, интеллектуальные способности представляют огромный интерес для различных дисциплин: педагогики, психологии, психодиагностике и др. Важность этих способностей неоспорима. Диагностика интеллекта занимает особое место в повышении качества образования школьников. Именно интеллектуальные способности становятся показателем успешности педагогической образовательной деятельности.

2. Психическое развитие как формирование интеллекта.

"Исследования Ж.Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрениях. Они отмечены историческим значением", – писал Выготский уже о первых работах Пиаже. Самое существенное состоит в том, что Пиаже отказался от позиции, что ребенок "глупее" взрослого и мышление ребенка по сравнению с интеллектом взрослого имеет количественные "изъяны", и впервые поставил задачу исследовать качественное своеобразие детского мышления. Молодой Пиаже, работая в лаборатории Т. Симона, уделял наибольшее внимание речи детей-дошкольников, особенно его заинтересовали повторяющиеся ошибки в ответах на тестовые вопросы. В условиях детского сада было проведено исследование, в котором наблюдатели систематически фиксировали все высказывания и сопутствующие действия детей во время свободной деятельности. Анализ Пиаже показал, что детские высказывания можно разделить на две группы.

1. Социализированная речь – характеризуется заинтересованностью в ответном реагировании партнера по общению, ее функция – воздействие на собеседника. Категории социализированной речи – информация, критика, приказ, просьба, угроза, вопрос, ответ.

2. Эгоцентрическая речь. По форме эти высказывания могут быть различны: повторение, монолог, коллективный монолог, однако общее в том, что ребенок сообщает то, о чем он думает в данный момент, не интересуясь тем, слушают ли его, какова точка зрения "собеседника". Функция эгоцентрической речи скорее экспрессивная – "удовольствие разговаривать", сопровождение и ритмизация действий.

Проведя измерения доли эгоцентрической речи в свободной речи ребенка, Пиаже установил, что коэффициент эгоцентрической речи максимален в раннем возрасте – 75%, постепенно снижаясь к шести-семилетнему возрасту. Спор, представляющий собой не просто столкновение утверждений, а обмен точками зрения, сопровождающийся заинтересованностью сторон во взаимном понимании и разъяснениями, возникает лишь к семи-восьми годам.

В факте эгоцентрической речи Пиаже увидел важнейшее доказательство качественного своеобразия детской мысли. Метод наблюдения и интеллектуальное тестирование, по его мнению, не способны вскрыть специфику детской мысли. Тестовые обследования фиксировали лишь конечные результаты решения задачи, а Пиаже стремился проникнуть во внутреннюю структуру мышления дошкольников. Он разработал новый метод – метод клинической беседы. Метод клинической беседы Пиаже – это свободная беседа с ребенком без ограничения фиксированными стандартными вопросами. Содержание общения экспериментатора и ребенка касалось природных явлений, снов, нравственных норм и др. Вопросы были такие, какие сами дети часто задают взрослым в повседневной жизни: "Откуда на небе солнце? Почему солнце не падает? Как оно держится? Почему светит

солнце?", "Отчего дует ветер? Как получается ветер?", "Как люди видят сны?"

Клинический метод – это тщательно проводимая констатация фактов, возрастной срез речевого и умственного развития. Исследователь задает вопрос, выслушивает рассуждения ребенка и далее формулирует дополнительные вопросы, каждый из которых зависит от предыдущего ответа ребенка. Он рассчитывает выяснить, что определяет позицию ребенка и какова структура его познавательной деятельности. В ходе клинической беседы всегда существует опасность неправильно интерпретировать реакцию ребенка: растеряться, не найти нужного в данный момент вопроса или, наоборот, внушить желаемый ответ. Клиническая беседа представляет своего рода искусство – "искусство спрашивать".

Первоначально гипотеза Пиаже состояла в том, что обнаружена промежуточная форма мышления – эгоцентрическое мышление, которое обеспечивает переход от аутизма младенца к реалистическому социализированному мышлению взрослого. Различение аутистической и социализированной мысли было заимствовано Пиаже из психоанализа. Аутистическая мысль – индивидуализированная, ненаправленная, подсознательная, руководимая стремлением к удовлетворению желания; выявляется в образах. Социализированная, разумная, направленная мысль социальна, преследует сознательные цели, приспосабливается к действительности, подчиняется законам опыта и логики, выражается речью. Эгоцентрическое мышление – промежуточная форма в развитии мышления в генетическом, функциональном, структурном аспектах.

Эгоцентризм как основная особенность детского мышления состоит в суждении о мире исключительно со своей непосредственной точки зрения, "фрагментарной и личной", и в неумении учесть чужую. Эгоцентризм рассматривается Пиаже как разновидность неосознанной систематической иллюзии познания, как скрытая умственная позиция ребенка. Тем не менее эгоцентрическое мышление – не простой отпечаток воздействий внешнего мира, это активная познавательная позиция в своих истоках, первоначальная познавательная центрация ума.

Пиаже рассматривает эгоцентризм как корень, как основание всех других особенностей детского мышления. Эгоцентризм не поддается непосредственному наблюдению, он выражается через другие феномены. Среди них – доминирующие черты детского мышления: реализм, анимизм.

Реализм. На определенной ступени развития ребенок рассматривает предметы такими, какими дает их непосредственное восприятие. Реализм бывает интеллектуальный – ветер "делают" ветви деревьев; название предмета столь же реально, как и сам предмет; изображение предмета "прозрачно" и включает все, что ребенок знает о вещи. Реализм моральный проявляется в том, что ребенок не учитывает в поступке внутреннее намерение и судит о нем только по видимому конечному результату: кто разбил больше чашек, тот и виноват больше – несмотря на то, что один человек старался помочь и нечаянно уронил посуду, а другой разозлился и разбил чашку намеренно.

Анимизм представляет собой всеобщее одушевление, наделение вещей: в первую очередь самостоятельно движущихся, таких, как облака, река, луна, автомобиль сознанием и жизнью, чувствами.

Другие выделяемые Пиаже особенности детской логики:

- синкретизм (глобальная схематичность и субъективность детских представлений; тенденция связывать все со всем; восприятие деталей, причин и следствий как рядоположенных);
- трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее);
- неспособность к синтезу и соположению (отсутствие связи между суждениями);
- нечувствительность к противоречию;
- неспособность к самонаблюдению;
- трудности осознания;
- непроницаемость для опыта: ребенок не изолирован от внешнего влияния, воспитания, но оно им ассимилируется и деформируется.

Наглядным примером эгоцентрической позиции ребенка служит эксперимент с макетом из трех гор. Ребенок садился за стол, по которому был размещен макет с тремя горами разного цвета и с дополнительными отличительными признаками: снежная вершина, домик, дерево. С другой стороны размещали куклу. Ребенка просили выбрать из предъявленных ему снимков тот, на котором запечатлен вид гор так, как их видит кукла. До шести семилетнего возраста дети склонны выбирать картинку с изображением того, что они видят сами. Пиаже объяснял этот феномен "эгоцентрической иллюзией", отсутствием представления о существовании других точек зрения и несоотнесением их со своей собственной. В чем состоят корни эгоцентризма как познавательной позиции дошкольника? Пиаже видит их в своеобразном характере детской деятельности: например, забота родителей предупреждает все материальные нужды ребенка, и он почти не встречается с сопротивляемостью вещей, в относительно поздней социализации ребенка, в адаптации к социальной среде не ранее семи-восьми лет.

Чтобы преодолеть эгоцентризм, необходимо осознать свое Я в качестве субъекта и отделить субъект от объекта, научиться координировать свою точку зрения с другими. Снижение эгоцентризма объясняется не добавлением нового знания, а трансформацией исходной позиции. Отношения со взрослыми – преимущественно отношения принуждения, они не приводят к осознанию ребенком собственной субъективности. Развитие знаний о себе происходит из социального взаимодействия, особенно важны в этом отношении явления кооперации ребенка со сверстниками, когда возможны споры, дискуссии. Таким образом, происходит постепенная децентрация познания: социализированная мысль вытесняет эгоцентрическую, и эгоцентрическая речь исчезает, отмирает. Критический анализ представлений Пиаже Выготским. Впервые в отечественной психологии теоретический анализ и экспериментальное изучение феномена детского эгоцентризма провел Выготский, подвергнув сомнению гипотезу Пиаже о судьбе и функции эгоцентрической речи.

Выготский предложил собственную гипотезу о происхождении эгоцентрической речи в развитии ребенка. Эгоцентрическая речь рассмотрена им как речь для себя, как переходная ступень от внешней социальной речи к внутренней. Отсюда характерные структурные и содержательные особенности эгоцентрической речи как начальной формы развития внутренней речи: непонятность для окружающих в отрыве от ситуации, сокращенность, тенденция к пропускам. Эгоцентрическая речь выполняет очень важную функцию, роднящую ее с внутренней речью взрослых, – функцию планирования, организации и регулирования поведения ребенка.

Для доказательства такого понимания функции эгоцентрической речи Выготский использовал ряд оригинальных экспериментальных приемов. Например, введение нарушений и затруднений в свободное течение детской деятельности: в определенный момент у ребенка не оказывалось нужного карандаша, бумаги, краски. Оказалось, что в ситуации затруднения коэффициент эгоцентрической речи возрастал почти в два раза. Ребенок пытался осмыслить возникшую ситуацию и рассуждал сам с собой: "Где карандаш, теперь мне нужен синий карандаш, ничего, теперь я нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее". Сломанный карандаш, который не позволяет правильно дорисовать колесо трамвая, подталкивает к изменению сюжета рисунка, в дальнейшем речь идет об аварии трамвая и ремонте после нее.

Функция эгоцентрической речи гораздо содержательнее, это не простой аккомпанемент и ритмизация поведения, а средство мышления, планирование и регулирование будущего действия, разработка плана выхода из сложного положения. Кстати, о такой роли вскользь упоминает и сам Пиаже: «Ребенок лишь думает вслух о своем действии и вовсе не желает ничего никому сообщать». Судьба эгоцентрической речи, таким образом, связана с будущим преобразованием ее в полноценную внутреннюю речь. Выготский, разрушив исходные представления Пиаже об эгоцентрической речи, которые тот рассматривал как краеугольный камень концепции, пришел к отрицанию самого феномена эгоцентризма.

Пиаже представился случай ответить на критические замечания Выготского лишь через 25 лет после

их опубликования. Отметив продуктивность высказанных коллегой гипотез о путях развития эгоцентрической речи, Пиаже подчеркнул, что его мысль развивалась в том же направлении. Феномен эгоцентризма, по мнению Пиаже, имеет общий характер и не может быть увязан только с его выражением в речевой сфере. Познавательный эгоцентризм обнаруживается в том числе у взрослых, когда они пользуются спонтанными суждениями о вещах или не учитывают свое объективное положение в процессе познания.

3. Основные направления исследований Ж. Пиаже интеллектуального развития.

Жан Пиаже (1896-1980) - швейцарский и французский психолог и виднейший представитель Женевской школы генетической психологии. Пиаже изучал механизмы познавательной деятельности ребенка. Становление интеллекта рассматривается Пиаже как стержневая линия психического развития, от которой зависят все другие психические процессы. Основные вопросы, поставленные в работах Пиаже: особенности детской логики, происхождение и развитие интеллекта у ребенка, развитие восприятия, памяти, воображения, игры, подражания, речи и их функций в процессе познания.

«Исследования Ж. Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрении. Они отмечены историческим значением», - писал Л.С. Выготский уже о первых работах Пиаже.

Свою теорию детского мышления Пиаже строил на основе логики и биологии. Он исходил из идеи о том, что основой психического развития является развитие интеллекта. В серии экспериментов он доказывал свою точку зрения, показывая, как уровень понимания, интеллект влияют на речь детей, на их восприятие и память. Также он развивал идею о том, что мышление ребенка не может быть выведено только из врожденных психобиологических факторов и из влияний физической среды, но должно быть понято также и преимущественно из тех отношений, которые устанавливаются между ребенком и окружающей его социальной средой.

Пиаже говорил, что в процессе развития происходит адаптация организма к окружающей среде, что этапы психического развития - это этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании всё более адекватной схемы ситуации. Основой этой схемы как раз и является логическое мышление.

Эгоцентризм определяет, согласно Ж. Пиаже, и особенности детской логики, для которой свойственны: синкретизм — это особенность мышления и восприятия ребенка раннего и дошкольного возрастов. Проявляется в тенденции связывать между собой различные явления без достаточного внутреннего основания. Пиаже считал синкретизм основной характеристикой детского мышления, объясняющей неспособность ребенка к логическому рассуждению из-за тенденции заменять синтез соположением; нечувствительность к противоречиям; переход от частного к частному без обращения к общему; непонимание относительности некоторых понятий.

Кроме того, эгоцентризм проявляется в эгоцентрической речи. Пиаже считает, что детская речь эгоцентрична, поскольку ребенок говорит лишь "со своей точки зрения" и не пытается стать на точку зрения собеседника. Эгоцентрическая речь, по мнению Ж. Пиаже, характеризуется тем, что субъект недостаточно осознает значение своей позиции и личных возможностей в картине внешнего мира и проецирует в этом мире свои субъективные представления. В последствии эгоцентризм преодолевается благодаря процессу социализации. Исследования привели Пиаже к выводу, что процесс развития интеллекта представляет собой смену трёх больших периодов, в течение которых происходит становление трёх основных интеллектуальных структур. Сначала формируются сенсомоторные структуры - системы последовательно выполняемых материальных действий. Затем возникают структуры конкретных операций - системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. Еще позже происходит становление формально - логических операций.

Пиаже создал концепцию стадийного развития интеллекта, выделив следующие периоды:

1. Сенсомоторный интеллект: от рождения до 2 лет;
2. Период "конкретных" операций: до 12 лет, куда в качестве подпериода включена стадия дооперационального интеллекта: до 6 – 7 лет;
3. Формально – операциональный интеллект: примерно до 15 лет.

Интеллектуальное развитие обеспечивает, по мнению Пиаже, адаптацию ребенка со средой, достигая равновесие с ней. Он полагал, что развитие интеллекта имеет универсальный характер, и идет всегда одним и тем же путем: стадии следуют друг за другом в неумолимом порядке. Возрастные границы могут сдвигаться, но последовательность стадий остается постоянной.

Сенсомоторная стадия - от рождения до 2 лет. Это стадия, на которой ребенок, наделенный изначально только рефлексам, постепенно связывает воедино разрозненные восприятия и действия. Шаг за шагом ребенок постигает свойства окружающих объектов через действия с ними: смотрит, слушает, трогает, нюхает, манипулирует, что приводит к появлению представлений об объектах в умственном плане- репрезентациям, то есть представлением самому себе. Это принципиально важный шаг для когнитивного развития, так как он знаменует появление внутреннего плана окружающей среды. Это позволяет перейти на новую стадию интеллектуального развития. Критерий появления интеллекта- использование ребенком определенных действий в качестве средства для достижения цели.

Дети 5-7 летнего возраста уже способны строить умозаключения, но они отличаются от логики взрослого человека, в силу центральной особенности мышления ребенка данного возраста - эгоцентризма. Ребенок не способен учитывать различные аспекты ситуации, он центрирован на одной стороне задачи, не может встать на другую точку зрения. Представления ребенка синкретичны, то есть не выделяются существенные и второстепенные признаки, не вскрыты правила, связывающие эти признаки. Вначале мышление имеет субъективный, нелогичный характер. Особенности этого типа мышления были открыты и описаны Пиаже уже на раннем этапе творчества как характеристики эгоцентрического мышления.

Стадия конкретных операций (7-11 лет) способен к логическим умозаключениям, однако при условии конкретности условий задачи. Это начальный этап интериоризации действий, развитие символического мышления, формирования семиотических функций- язык, умственный образ. Переход к конкретно - операциональному мышлению перестраивает все психические процессы, моральные суждения и способность к сотрудничеству с другими людьми. Однако все эти логические операции конкретны – применяются только к реальным, осязаемым предметам и действиям с ними, подчинены конкретному содержанию, в котором ребенку представлена реальность.

Стадия формальных операций (11-15 лет). Формально -операциональные структуры проявляются в способности ребенка рассуждать гипотетически и независимо от содержания предметной области, без конкретной опоры. Дети способны к абстрактному мышлению и построению логических суждений по правилам индукции и дедукции. У подростка появляется способность понимать и строить теории, прибегать к мировоззрению взрослых, выходя за пределы своего непосредственного опыта. Последовательное развертывание жизненных стадий есть результат взаимодействия биологического созревания индивидуума с расширяющимся пространством его социальных связей.

Стадии интеллектуального развития, согласно Пиаже, можно рассматривать как стадии психического развития в целом. Пиаже изучал разные психические функции: память, восприятие, аффекты на каждом уровне развития, но все психические функции рассматривал в их отношении к интеллекту. Жан Пиаже придерживался скорее генетического подхода к вопросу развития психики и рассматривал развитие ребенка вне культурно-исторического контекста. Он считал его скорее спонтанным процессом, практически не зависящим от обучения.

4..

Изучению интеллекта посвящено много исследований. Как известно из большинства теорий, интеллект-это совокупность навыков, способствующих качественному приспособлению к окружающей среде. Поэтому так важно знать, как правильно и точно измерить уровень интеллекта. Созданный в середине XX в. тест Векслера, как взрослый, так и детский, остается популярным среди ученых и практикующих психологов и в настоящее время. Чем обусловлена такая популярность и почему тест состоит из определенных субтестов, имеющих свои оригинальные названия и направленных на измерение определенных познавательных процессов, предстоит выяснить в данной статье.

Тест Векслера, последовательно видоизменяясь, усовершенствовал свою структуру благодаря работе специалистов и стал незаменимым руководством к измерению уровня интеллекта человека любого возраста. Высокому уровню развития интеллекта соответствует высокий уровень развития познавательных процессов. Поэтому следует остановиться на каждом из субтестов в отдельности и понять, на измерение какого из шести познавательных процессов направлен каждый из них.

Давид Векслер - выдающийся американский психолог XX в., создатель всемирно известного теста для измерения интеллекта, именуемого шкалой Векслера.

Эта шкала состояла из 11 субтестов, предназначенных для оценки разных сторон интеллекта. С помощью первых вербальных субтестов диагност получал сведения об общей осведомленности обследуемого, его понятливости, умении решать общие арифметические задачи и устанавливать сходство между предметами и явлениями. В невербальных тестах от испытуемого требовалось найти недостающие детали изображений, сложить из кубиков разнообразные фигуры, установить логическую последовательность событий, составить из частей определенные фигуры. На основе успешности выполнения этих субтестов определялись три показателя по данному субтесту: интеллект вербальный, интеллект невербальный и общий показатель интеллекта.

В 1939 г. в свой тест Векслер включил такую диагностическую процедуру, как складывание разнообразных фигур из кубиков, обязанных своим названием одноименному профессору психологии штата Орегон С. К. Косу. После этого тест получил еще большую известность. Kohs Block Design Test был разработан в 1923 г. и измерял уровень развития логических операций. Оригинальный вариант его состоял из 16 одинаковых по размеру кубиков красно-белого и желто-синего цветов, в наборе имелось 17 карточек с узорами, упорядоченными по уровню сложности. Испытуемому предлагалось сложить кубики таким образом, чтобы рисунок на верхней поверхности кубиков в точности соответствовал узору на карточке. Результат оценивался по различным критериям: скорость, точность, вращение картинки, количество используемых движений. Кос же считал, что его тест может заменить широко распространенные вербальные тесты. В 30-х гг. тест «Кубики Коса» привлек внимание советских психотехников и педагогов, изучающих потенциальные возможности индивида, не связанные с интеллектуальным развитием. В то время тест получил широкое распространение как инструмент для оценки интеллектуальной одаренности - «потенциальных интеллектуальных возможностей, способностей к быстрому и высокому интеллектуальному развитию в благоприятных для этой социальной среды условиях». Модифицированный Векслером вариант теста значительно упрощен и включает 9 красно-белых кубиков размером 2,5 сантиметра и 10 карточек с узорами.

Таким образом, в результате модификации шкалы интеллекта Д. Векслером были разработаны в 1949 г. детский (5-15 лет) и в 1955 г. взрослый (16-64 лет) варианты теста «Кубики Коса». Kohs Block Design Test является уникальным инструментом, так как позволяет оценить интеллектуальный потенциал человека независимо от имеющегося уровня образования, результаты которого указывают на уровень развития практического, наглядно-действенного мышления и невербального интеллекта. Имеющие детскую и взрослую формы и позволяющие работать с людьми в возрасте от 5 до 75 лет, Кубики Коса могут эффективно использоваться как в качестве самостоятельного инструмента, так и в составе различных

тестовых батарей для исследования структуры интеллектуальных способностей, применяются в профотборе - для оценки интеллектуальных предпосылок технических способностей, в образовании - для выявления интеллектуальных возможностей обучения, в медицине - для диагностики ряда нейропсихологических и психопатологических симптомов.

В настоящее время используются 3 варианта теста Д. Векслера:

- тест WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), предназначенный для тестирования взрослых (от 16 до 64 лет);
- тест WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) для тестирования детей и подростков (от 6,5 до 16,5 лет);
- тест WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) для детей от 4 до 6,5 лет.

В 1992 г. Ю. Филимоненко и В. Тимофеев, сотрудники Государственного предприятия «Иматон» в Санкт-Петербурге, выпустили «Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера». Авторы, исправив некоторые погрешности описания Панасюка, предприняли попытку унифицировать работу экспериментатора с WAIS и WISC. Другую русскоязычную адаптацию теста WISC предприняли под руководством Ю. З. Гильбуха сотрудники отдела психодиагностики НИИ психологии Украины в Киеве (1992). Руководство «Измерение интеллекта детей» под редакцией Гильбуха и прилагаемый к нему тест WISC производится и распространяется научно-практическим центром «Психодиагностика и дифференцированное обучение». Адаптацией варианта, предназначенного для дошкольников, занимались студенты и сотрудники Санкт-Петербургского государственного университета под руководством М. Н. Ильиной. Результаты этой многолетней работы были изложены в книге «Психологическая оценка интеллекта у детей», изданной в Санкт-Петербурге.

В результате, преодолев такие изменения, тест Векслера обретает популярность как в России, так и за рубежом. Если внимательно проанализировать все субтесты, входящие в шкалу Давида Векслера, склоняясь к определениям, данным в психологическом словаре, то можно сделать выводы о том, какие познавательные процессы измеряет данный тест. Осведомленность-это внутреннее, субъективное состояние осведомленности или осознания чего-нибудь, бдительность, внимательность, сознание. Сообразительность -способность быстро находить нетривиальное решение жизненных или интеллектуальных задач.

5.Тест успеха Шварцландера. Тест измерения аспирации.

Тест Шварцландера "Исследование уровня притязаний" представляется как проверка моторной координации. Этот тест является экспресс-методикой и позволяет быстро- буквально за несколько минут определить уровень притязаний человека. Испытуемому предлагается бланк с четырьмя прямоугольными секциями по общему количеству проб. Ему необходимо поставить крестики в максимальном количестве квадратов в одном из прямоугольников за определенное время. Предварительно его просят назвать количество квадратов, которое он предполагает отметить за 10 секунд. После каждой пробы испытуемый подсчитывает количество реально отмеченных им квадратов. Время от пробы к пробе уменьшается на 1 секунду.

При обработке результатов сопоставляется количество крестиков, которое испытуемый предполагал отметить, с их реальным количеством. Таким образом – по специальной формуле – определяется целевое отклонение. В зависимости от него выявляется уровень притязаний человека – чем меньше целевое отклонение, тем выше уровень притязаний - от нереально низкого до нереально высокого.

Контрольные вопросы:

1. Какие вы знаете основные подходы к определению интеллекта и его виды?
2. Охарактеризуйте развитие интеллекта в онтогенезе.
3. Раскройте понятие креативности, ее виды и критерии.
4. Опишите развитие креативности в онтогенезе и факторы, на него влияющие

Тема 24: Психодиагностическая оценка человека.

Ключевые слова:

1. Теории личности.

Психология личности — это раздел науки, позволяющий понять суть человеческой природы и индивидуальности. Современная психология не может сегодня предложить единого, общепринятого определения личности. Причина этого кроется в сложности и разнообразии того явления, которое понятием личности. Большое число различных концепций и гипотез о природе и механизмах развития личности объединены в основные теории личности. В зарубежной психологии активно развиваются несколько теорий личности, наиболее значимыми из которых называют следующие пять: психодинамическая, феноменологическая, диспозициональная, поведенческая, когнитивная.

Психодинамические теории личности.

Основные принципы психодинамической теории личности были сформулированы З.Фрейдом в рамках созданной им теории, которую называют «классический психоанализ». По мнению Фрейда, главным движущим фактором развития личности являются врожденные инстинкты, все многообразие которых объединено в две основные группы: инстинкты жизни (Эрос) и инстинкты смерти (Танатос). Наиболее значимыми для развития личности Фрейд считал сексуальные инстинкты. энергию сексуальных инстинктов он назвал либидо. Впоследствии Фрейд стал употреблять термин «либидо» для обозначения энергии жизненных инстинктов в целом.

Фрейд выделил три основные структуры личности: Оно (Id), Я (Ego) и Сверх-Я (Superego). Оно представляет собой источник всей побудительной энергии, которая необходима для жизненной активности человека. Эта энергия изначально присуща сексуальным и агрессивным влечениям, которые составляют существенную часть Оно. Основной принцип функционирования Оно — принцип удовольствия. Оно ищет наслаждения и избегает боли, стремится к немедленной и тотальной разрядке. Полная противоположность Оно — Сверх-Я, которое представляет систему ценностей, норм и правил поведения, принятых в обществе, а также идеалы и наказания, которых человек ожидает, если правила будут нарушены. Эго-это подструктура личности, ответственная за принятие решений. Эго, функционируя в соответствии с принципом реальности, стремится удовлетворить желания. Оно, согласовав их с требованиями Сверх-Я. Оно, Я и Сверх-Я находятся в постоянной борьбе, сильные конфликты между этими структурами могут приводить к психическим и соматическим заболеваниям.

Важным этапом в истории психодинамического направления стало появления нескольких новых теорий, авторы которых, каждый по-своему, пытались пересмотреть классическую теорию Фрейда. Наиболее яркими представителями психоаналитического движения, которые критиковали Фрейда и создали свои собственные теории личности, были А.Адлер и К.Г.Юнг. А.Адлер подчеркивал целостность, креативность и самоопределяющуюся сущность человека, движущей силой развития, которого является стремление к превосходству, к компенсации чувства неполноценности, пережитого в детстве. Каждый человек вырабатывает свой уникальный стиль жизни, в рамках которого он стремится к достижению своих жизненных целей. Чтобы понять человека необходимо понять его стиль жизни. Адлер видел человека не только как нечто цельное само по себе, но и как часть большей целостности: семьи, круга друзей, знакомых, общества, человечества, — принадлежность, к которой определяется его социальным интересом.

В отличие от Фрейда К.Г.Юнг рассматривал либидо как творческую жизненную энергию, которая может способствовать постоянному личностному росту. В личности Юнг выделял три структуры: эго, личное и коллективное бессознательное. В эго представлено все, что человек осознает. Личное бессознательное содержит подавленные и вытесненные из области сознания переживания, а также скопления комплексов, представляющих собой связи мыслей и чувств. Коллективное бессознательное состоит из архаичных,

изначальных элементов — архетипов, в которых заключен опыт всего человечества, predisposing к реагированию определенным образом на то, что происходит с человеком.

Феноменологическая теория личности.

Феноменологическое направление подчеркивает идею о том, что поведение человека можно понимать только в терминах его субъективного восприятия и познания действительности. Этот подход исходит из того, что объективная действительность есть реальность, сознательно воспринимаемая и интерпретируемая человеком в данный момент времени. Другой важный тезис, лежащий в основе данного подхода, заключается в том, что человек способен сам определять свою судьбу, он свободен в принятии решений относительно своей жизни и в то же время несет полную ответственность за то, что он собой представляет. Третье положение феноменологического подхода отражает позитивную природу человека и его стремление к самореализации, развитию, совершенствованию.

Наиболее последовательно феноменологический подход прослеживается во взглядах американского психолога К.Роджерса. Он считал, что люди — это позитивные и разумные создания, искренне желающие жить в гармонии с собой и другими. Движущая сила развития личности, согласно Роджерсу, — тенденция к актуализации, т.е. стремление сохранить и развить себя, максимально выявить лучшие свои качества, заложенные природой.

Диспозициональная теория личности

Данное направление часто называют теорией черт, так как его представители предполагали, что люди обладают некими predispositionами (диспозициями) к реагированию определенным образом на различные ситуации, эти диспозиции были названы чертами. Другими словами люди постоянны в своих действиях, мыслях и чувствах вне зависимости от обстоятельств, событий и жизненного опыта. Каждая личность уникальна, понять ее можно через описание ее конкретных черт. Наиболее влиятельными представителями данного направления считают Гордона Олпорта (1897—1967), Ганса Айзенка (1916—1997) и Раймонда Кэттелла (1905—1998).

Поведенческие теории личности.

Это направление иногда называют теориями научения, так как его основным тезисом — утверждение о том, что личность — это тот опыт, который человек приобрел в жизни, то, чему он научился. Главным источником развития личности является среда в широком смысле слова, а в качестве основных элементов личности выступают рефлексy и социальные навыки. В поведенческих теориях личности выделяют два основных направления. Первое представлено работами известных американских психологов Дж.Уотсона и Б.Скиннера, в которых изложены основные идеи классического бихевиоризма, согласно которым поведение человека детерминировано внешними обстоятельствами и может быть описано с помощью формулы: $S \rightarrow R$. По мнению представителей второго направления, поведение человека регулируется не столько внешними, сколько внутренними факторами, такими как цели, ожидания, самовосприятие. Представители этого направления — Альберт Бандура и Джулиан Роттер.

Когнитивные теории личности.

Основоположником этого подхода был американский психолог Дж.Келли (1905—1967). Он считал, что человек — это исследователь, пытающийся понять, что с ним происходит, и предсказать, что с ним произойдет в будущем. В связи с этим на поведение человека большое влияние оказывают когнитивные и интеллектуальные процессы. Человек воспринимает и интерпретирует мир с помощью определенных моделей, которые Келли назвал конструктами. Личность — это организованная система важных конструктов, т.е. личность — это то, как человек воспринимает и истолковывает свой жизненный опыт. Дружба, любовь, нормальные взаимоотношения возможны только тогда, когда люди имеют сходные конструкты.

2. Психологическая структура человека.

Определение. Психологическая структура личности - это целостная система качеств и свойств, достаточно полно характеризующих человека как личность.

Каждый человек в чем-то похож на большинство людей, в чем-то - на некоторых людей, и в чем-то не похож ни на кого. Таким образом, получается, что понятие "личность" вбирает в себя наиболее устойчивые качества, которые являются самыми значимыми и позволяют сравнивать разных личностей. В то же время есть качества, которые являются менее значимыми, но также входят в структуру личности.

Описывая структуру личности, необходимо выделить четыре относительно независимые её измерения:

- *изменчивость - стабильность свойств личности;
- *уникальность - всеобщность качеств;
- *осознанность - неосознанность функционирования свойств;
- *врожденность - приобретённость качеств.

В психологии существует большое количество моделей структур личности, разрабатываемых в разных психологических теориях личности. В целях изучения структуры личности выделим условно следующие компоненты личности, которые исследуются в психологии:

- Индивидуально-личностные особенности: темперамент, характер, способности.

- Процессуальные характеристики личности: эмоции и чувства, мотивация, воля.

Ядро личности: "Я-концепция" и направленность личности.

В составе психологической структуры находятся определенные качества, каждый ее компонент максимально характеризует конкретного индивида. Комбинация параметров и характеристик дает полноценный психологический портрет личности. На данный момент существует большое количество теорий, которые пытаются максимально охватить личностную структуру, и постоянно образуются новые. Одни сразу становятся неинтересными, а многие так и продолжают дополняться и совершенствоваться. В психологии используется базовая схема, содержание которой основывается на стартовых характеристиках, позволяющих определить личность:

- Особенности темперамента. Врожденное качество, основывающееся на том, какой именно процесс преобладает в нервной системе – возбуждение или торможение.

- Самосознание. Данный элемент личностной структуры выражается в возможности осознания человеком своего «Я» и его отличительных черт. Самосознание подтверждает, что индивид стабилен и един.

- Направленность. Под этим определением имеется в виду наличие определенных первоочередных, важных задач и целей для индивида. Также составляющими данного компонента является то, как личность относится к себе, окружающим, родным, вкусам, ароматам, профессии и прочее.

- Черты характера. Частично этот компонент может являться наследственным, но зачастую это приобретенная черта личности, определяющая свойства поведения или реакцию в определенной ситуации.

- Способности. Под данным понятием подразумевается направленность человека для выполнения определенной деятельности, предрасположенность к профессии.

- Психический процесс и состояния индивида. В данной группе находятся когнитивные функции: чувства, восприятие, выводы и прочее.

Наличие психологического опыта. Индивид может приспосабливаться и меняться под перемены своего окружения, а также в результате воздействия опыта. С годами меняются ориентиры, а порой и вкусы. Еще один важный момент в формировании личности – это интеллектуальные возможности мозга. Их развитие благоприятно воздействует на человека в целом.

3. Применение проективных методов в психодиагностике человека.

Первым разработал классификацию проективных методик Л. Франк. Эта классификация, несмотря на обилие других, с предложенными позднее изменениями и дополнениями является сегодня наиболее полно характеризующей проективную технику. За основу здесь берется характер ответа. Познакомимся ближе с классификацией проективных методик Л. Франка.

1) конститутивные — структурирование, оформление стимулов, придание им смысла: Роршаха тест;

2) конструктивные — создание из оформленных деталей осмысленного целого: Мира тест;

3) интерпретативные — истолкование какого-либо события, ситуации: Тематической апперцепции тест;

4) катартические — осуществление игровой деятельности в специально организованных условиях - Психодрама;

5) экспрессивные — рисование на свободную или заданную тему «Дом—дерево—человек» тест;

6) импрессивные — предпочтение одних стимулов: Люшера цвета выбора тест;

7) аддитивные — завершение предложения, рассказа, истории: «Завершения предложения методики».

Конститутивные. Техники, входящие в эту категорию, характеризуются ситуацией, в которой от испытуемого требуется создание некой структуры из неструктурированного материала, то есть предлагается какой-либо аморфный материал, которому необходимо придать смысл. Примерами таких методик на завершение задания могут служить:

- Незаконченные предложения

- Незавершенные рисунки

Незаконченные предложения — весьма популярная методика, применяемая в самых разнообразных исследованиях. Она может иметь некоторые интерпретации, например, респонденту предлагается самому дописать предложение или выбрать из нескольких предложенных вариантов. Техники незаконченного рисунка, такие как тест Вартегга.

Включение теста Роршаха в эту категорию зависит от того, как много «структур» готов увидеть человек в чернильных пятнах. А также лепка из пластилина или сходного вещества — род активности, который быстрее всего приходит в голову. В качестве другого примера Франк приводит технику рисования пальцами, тщательно разработанную Наполи и претендующую на статус методики, хотя на деле она не пользовалась популярностью.

Конструктивные. Предлагаются оформленные детали: фигурки людей и животных, модели их жилищ, из которых нужно создать осмысленное целое и объяснить его. Сценотест, например, состоит из миниатюрных человеческих фигур, фигурок животных, деревьев и предметов повседневной жизни. Испытуемые, обычно дети и подростки, создают разные сцены из своей жизни, а по определённым особенностям этих сцен и рассказа о них делаются выводы как о личности их создателя, так и о специфике социального окружения. Различие между этой категорией и конститутивной аналогично различию между «сырым» и «переработанным» материалом. Последний, в форме строительных кубиков, кусочков мозаики и тому подобного, поддается скорее упорядочиванию, нежели моделированию по шаблону. Может быть, это различие покажется слишком тонким, но каждый сам определяет уровень сложности. Примером, относящимся к данной категории, может служить тест «Рисунок человека» или другие формы рисункочных заданий, отличные от «свободного выражения» согласно собственным склонностям.

Интерпретационные методы — как ясно из определения, испытуемый должен истолковать некоторый стимул, исходя из собственных соображений — ТАТ- хорошая иллюстрация этого вида методик. Испытуемому предлагаются таблицы-картины, на которых изображены относительно неопределённые ситуации, допускающие неоднозначную интерпретацию. В

ходе обследования испытуемым составляется небольшой рассказ, в котором необходимо указать, что привело к изображённой ситуации, что происходит в настоящее время, о чём думают, что чувствуют действующие лица, чем эта ситуация завершится. Предполагается, что испытуемый идентифицирует себя с «героем» рассказа, что даёт возможность раскрытия внутреннего мира, его чувств, интересов и побуждений.

Катартические. Предлагается осуществление игровой деятельности в особо организованных условиях. Например, психодрама в виде импровизированного театрального представления позволяет субъекту не только аффективно отреагировать – а тем самым добиться терапевтического эффекта, – но и даёт исследователю возможность обнаружить выносимые вовне конфликты, проблемы, другую личностно насыщенную продукцию. Здесь мы видим смещение акцента с процента на результат. Игровые техники задействуют фантазию испытуемого, и поэтому, являются типичным примером данной категории.

Экспрессивные. Анализ почерка, особенностей речевого общения. Осуществление испытуемым изобразительной деятельности, рисунок на свободную или заданную тему, например, методика «Дом-дерево-человек». По рисунку делаются выводы об аффективной сфере личности, уровне психосексуального развития и других особенностях.

Импрессивные. Эти методики основываются на изучении результатов выбора стимулов из ряда предложенных. Испытуемый выбирает наиболее желательные, предпочитаемые им стимулы. Например, тест Люшера, состоящий из 8 цветных квадратов. Предъявляются все квадраты с просьбой выбрать наиболее приятный. Процедура повторяется с оставшимися квадратами до тех пор, пока в итоге образуется ряд, в котором цвета располагаются по их привлекательности. Психологическая интерпретация исходит из символического значения цвета. В качестве стимулов могут выступать фактически любые объекты живой и неживой природы.

Аддитивные. От обследуемого требуется завершение имеющего начало предложения, рассказа или истории. Эти методики предназначены для диагностики разнообразных личностных переменных, от мотивов тех или иных поступков до отношения к половому воспитанию молодёжи.

Все перечисленные методики, по Фрэнку, объединяет способность отражать как на экране наиболее существенные аспекты личности в их взаимозависимости и целостности функционирования. Эти методики характеризует также общность формального построения и сходство в стратегии проективного эксперимента: поведении психолога-исследователя, подборе стимульного материала, постановке диагностических задач.

4. Методы изучения личностных качеств.

В соответствии с принципом объективности для изучения феноменов личности используется целостная система методов и методик. Среди них наиболее распространенным является метод наблюдения. Значение и ценность названного метода состоит в том, что материал для наблюдения берется непосредственно из жизни при наблюдении за психической деятельностью людей, что обнаруживается в их движениях, действиях, поступках, высказываниях.

Данный метод характеризуется как один из эмпирических методов психологического исследования, которое обнаруживается в чувствительном познании явления или исследуемого предмета. Различается наблюдение как научный метод и жизненное наблюдение. Таким образом сущность метода наблюдения состоит в намеренном, систематическом и целенаправленном восприятии и фиксации психических явлений с целью дальнейшего изучения их специфических изменений при определенных условиях, их анализа и использования для потребностей практической деятельности.

При использовании метода наблюдения могут встречаться определенные трудности:

1) может возникнуть опасность получения необъективной, искаженной информации об исследуемом объекте;

- 2)наблюдение не всегда дает возможность отделять случайные факты от закономерных;
- 3)толкование полученных данных могут иметь субъективный характер. то есть на результаты наблюдения влияют личные качества исследователя, его жизненный опыт, установки, эмоциональные состояния ;
- 4) исследователь находится в пассивном состоянии, то есть не может изменить ход психического явления и вынужден ждать, пока появятся те или другие процессы, не имея возможности повтора;
- 5) наблюдение требует значительных затрат времени;
- 6) этот метод не дает возможности количественно проанализировать собранный материал. Относительно преимущества метода наблюдение сравнительно с другими, то она состоит в том, что психика проявляется в естественных условиях, то есть наблюдение дает информацию о действиях индивидов независимо от их установок на «желательную», «одобряемое» поведение.

За фактором регулярности наблюдения разделяют на систематическое (при таком наблюдении исследователь посещает исследуемый объект на протяжении определенного времени) и эпизодическое. Наблюдение может также быть сплошным, если фиксируются все проявления психологической деятельности на протяжении определенного времени и выборочным, если регистрируются только те явления, которые непосредственно касаются вопроса, который изучается

Много общего с методом беседы имеет анкетный метод, при котором в отличие от метода беседы не обязательный личный контакт. Речь идет об анкете: опросное письмо, которое составляет собою совокупность упорядоченных по смыслу и форме вопросов.

Являются определенные требования, которых следует придерживаться при проведении анкетирования:

- во-первых, вопросы на протяжении анкетирования остаются неизменными;
- во-вторых, для начала необходимо провести инструктаж о порядке заполнения анкеты;
- в-третьих, наличие гарантии анонимности;
- в-четвертых, надежность и достоверность информации, которое можно получить в результате опрашивания, в значительной мере предопределяются конструированием и редакцией вопросов.

Преимущественно каждая анкета не является простой суммой вопросов, она имеет определенную структуру и может состоять из таких коммуникативных компонентов: первый — эпитафия к анкете их обращение к респонденту: это делается с целью создания положительного эмоционального расположения духа респондента, содействием активизации его умственной деятельности в нужном направлении, положительного влияния на формирование мотивации к участию в опрашивании, подчеркивание роли общественной мысли;

-второй — сообщение о цели исследования, условия анонимности опрашивания, направление использования полученных результатов и их значение, правила заполнения анкеты и объяснение; третий — основная часть анкеты, которое содержит вопрос о фактах, поведении, продукте деятельности, мотивы, оценки и мысли респондентов; четвертый — вопрос о социально-демографических характеристиках респондентов -это своеобразная визитная карточка респондента. его схематический автопортрет, который можно разместить как в начале, так и в конце анкеты.

Преимуществом метода анкетирования перед беседой есть возможность собрать большое количество материала, выучить большое количество управленцев, представителей разных категорий управленческого состава. А недостатком этого метода есть то, что на объективность полученной информации существенным образом влияет, с одной стороны, наличие или отсутствие установки у опрашиваемого на искренность в ответах, из другого, — способность респондента объективно оценивать поступки людей, ситуации, свои качества и качества других людей.

Современная психодиагностика различает и использует такие основные виды тестов:

- 1) тесты интеллекта (задачи на логические отношения, обобщение, сообразительность);
 - 2) тесты достижений (речь идет о выявлении степени конкретных знаний);
 - 3) личностные тесты (с целью изучения) характеристик личности, ее психологических качеств);
 - 4) проективные тесты -названные тесты используют в случае, если исследованию поддаются свойства и характеристики, в существовании которых человек полностью не уверен, не сознает или не хочет признавать у себя, например, отрицательные черты, мотивы. Тестируемых вводят в неопределенную ситуацию, из которой они должны самостоятельно выйти или принять окончательное решение;
 - 5) тесты креативности (с их помощью исследуют развитие творческих способностей).
- Относительно формы, то за этим признаком тестовые методы разделяют на вербальные, невербальные и смешанные.

Ценность теста в значительной мере зависит от правильности его использования и соблюдении условий психологического тестирования. Правильно примененный тест позволяет собрать за короткий срок большое количество информации, довольно ценный материал для качественного психологического анализа. Все это повышает производительность исследовательской работы.

Метод эксперимента является основным в психологии. Его преимущество перед другими методами состоит в том, что исследователь сам вызывает явления, которые его интересуют, а не ждет их появления. Метод эксперимента считается самым надежным средством получения возможной информации. Под ним в психологии понимается организованное исследователем взаимодействие между исследуемым или группой исследуемых и экспериментальной ситуацией с целью установления закономерностей этого взаимодействия и сменных, от которых она зависит. Он большей мерой, чем другие методы, связан с теорией. Именно поэтому его можно проводить лишь тогда, когда исследователь имеет представление о природе исследуемого процесса, о факторах, которые детерминируют эксперимент.

Недостатком лабораторного эксперимента есть то, что для исследуемых создаются искусственные условия, которые существенным образом влияют на проявление их психики. Следует учитывать и то обстоятельство, что не все психические явления можно выучить. Использование эксперимента предусматривает соблюдение определенных требований: постановки цели; планирование; выдвижение гипотезы; выбор исследуемых.

Биографический метод представляет собой метод синтетического описания человека как личности и субъекта деятельности. Этот метод исторический и одновременно генетический, ведь он позволяет проследить динамику жизненного пути человека, учитывая экономические, социальные, моральные, этнопсихологические и психофизиологические аспекты. Его предметом есть жизненный путь человека, а источниками биографической информации выступает сам человек и события среды, которая его окружает.

Исследование личности с помощью биографического метода может проводиться таким образом: подопытному предлагается анкета, в которой учитываются следующие вопросы: «В какой семье и вы родились, как прошло ваше детство, как жила ваша семья, как ее члены относились друг к другу, какие ваши первые воспоминания, что вам нравилось в школе и что не нравилось, как в тот период складывались ваши отношения с родителями, кем были ваши друзья, чем вы интересовались и что думали о будущей жизни, как вы жили и когда стали взрослым человеком, как избирали профессию, каким образом проводили досуг, что для вас является наиболее интересным и важным, какие ваши жизненные планы? Обработка результатов предусматривает складывание таблицы личностного развития, куда в хронологическом порядке записываются даты, события,

которые связаны с этими датами, переживание по поводу этих событий. Далее ответы обрабатываются методом контент-анализа. Интерпретация результатов предусматривает анализ:

- социальной ситуации развития личности;
- основного фона эмоциональных переживаний в разные периоды развития;
- ценностных ориентаций, направленности, интересов, тенденций, среды общения, социальной активности личности;
- основных конфликтов и движущих сил развития личности.

В общем, владение методами изучения психологических особенностей человека и умение использовать их на практике - важнейшие условия творческой работы.

Социологические методы исследования личности.

Проведение любого социологического исследования начинается с разработки программы исследования. Программа социологического исследования представляет собой достаточно подробное изложение теоретико-методологических подходов, а также методических процедур и приемов изучения определенных социальных явлений и процессов. Программа социологического исследования обычно состоит из методологической и процедурной частей. В методологической части программы обосновывается и формулируется проблема исследования, определяется его объект и предмет, указываются основные цели, проводится логический анализ понятий и формулируются гипотезы. В процедурной части программы содержится обоснование и описание методов исследования, техники сбора информации, способов их обработки и анализа.

Выборочный метод.

Выборка - это процедура отбора подмножества наблюдений из всех возможных, для того, чтобы получить заключение обо всем множестве наблюдений. В терминах вышеприведенного примера выборка представляла бы отбор, например, 1000 человек взрослого населения, но таким образом, чтобы опрос отобранных индивидов дал бы ту же информацию, что и опрос десятков миллионов человек.

Выборочное обследование по отношению к сплошному обладает рядом преимуществ: позволяет сократить затраты на сбор и обработку социологической информации, добиться большей оперативности; имеет более широкую область применения и в ряде случаев позволяет получить более достоверные сведения, чем соответствующие сплошные обследования.

Так же используют метод изучения документов. Под документами понимают специально созданные предметы, предназначенные для передачи и сохранения информации.

Методы опрашивания используются для того, чтобы выяснить, понимают ли исследуемые те или иные задачи, жизненные ситуации, а также с целью получить информацию об интересах, взглядах, чувстве, мотивы деятельности и поведение личности. Названные методы используются для собирания информации, источником которой есть словесное сообщение, суждение опрашиваемого. Они основываются на непосредственной - беседа, интервью или опосредствованной - анкетирование социально-психологическом взаимодействии исследователя и опрашиваемого.

Различают опрашивание социологическое - оно направлено на получение информации о внешнем объекте деятельности опрашиваемых, результаты переносятся на функционирование общественных групп и общества в целом и социально-психологическое. В ходе беседы получение информации происходит на основе вербальной коммуникации. Руководитель, используя этот метод, ставит себе целью выяснить определенные представления работника, его мысли, понятие, цели, какие человек ставит перед собою в своей профессиональной деятельности, ее трудовые интересы, трудность, содержание переживаний, отношение к работе. Знание намерений работника, его моральных качеств, мировоззрения, направленности дает возможность

довольно точно прогнозировать поведение личности в тех или других ситуациях, возможность обобщить опыт практиков и обнаружить вопросы, которые потом поддаются специальной экспериментальной проверке.

Метод опроса. Роль и значение метода опроса в исследовании тем больше, чем слабее обеспеченность изучаемой сферы социальной реальности статистической и документальной информацией, и чем меньше изучаемые явления и процессы доступны непосредственному наблюдению.

Метод наблюдения. Каждый из нас ежедневно использует метод наблюдения в повседневной жизни.

Наблюдение можно определить как метод сбора социальной информации путем непосредственного изучения социального явления в его естественных условиях.

В социологических исследованиях встречаются две разновидности метода наблюдения в зависимости от степени стандартизации техники наблюдения. Стандартизированная техника наблюдения предполагает детально разработанный список явлений, событий, характеристик, признаков, которые предстоит наблюдать, определение условий и ситуаций наблюдений, инструкции для наблюдателей, единообразные карточки для регистрации наблюдаемых явлений. Этот вид наблюдения называют структурированным или стандартизированным.

Вторая разновидность методики наблюдения - неструктурированное или нестандартизированное наблюдение. В этом случае исследователь определяет лишь общие направления наблюдений, а формой регистрации данных является дневник наблюдателя, где результаты фиксируются в свободной форме непосредственно в процессе наблюдения или позднее по памяти.

Метод эксперимента. Под экспериментом понимается такой метод исследования, при котором создаются определенные условия, необходимые и достаточные для проявления и измерения интересующей нас связи явлений. Основная логика социального эксперимента заключается в том, что при помощи выбора экспериментальной социальной группы и помещения ее в экспериментальную ситуацию, т.е. под воздействие определенных социальных факторов, прослеживается направление, величина и устойчивость изменения интересующих исследователя социальных параметров.

При социологическом подходе, как известно, выясняется прежде всего место и роль какого-либо явления или процесса в жизни общества, механизмы и каналы его формирования и функционирования, взаимосвязи с социальным контекстом, социальные функции. Известно, что изучение коллективных мнений, суждений людей методами социологии обладает большой спецификой в отличие от каких-либо других способов исследования общественного мнения. Данная специфика заключается, прежде всего, в высоком уровне обобщения большой массы фактов о состоянии общественного сознания, в представительности полученной информации.

Теоретические разработки помогают глубже проникнуть в сущность общественного мнения, раскрыть его составляющие элементы, показать наиболее оптимальные способы выражения и формирования общественного мнения. Все эти проблемы являются ключевыми в социологии общественного мнения, которая изучает структуру, закономерности, каналы и механизмы формирования и функционирования отношений больших социальных групп, народа в целом, к явлениям, представляющим актуальный общественный интерес.

Современная социология трактует общественное мнение как специфическое проявление сознания и поведения людей, которое характеризуется связью со всеми формами общественного сознания: нравственностью, правосознанием, религией, наукой), синтезом обыденного и теоретического сознания, духовно-практическим способом воздействия на реальность, т.е. включенностью в систему общественных отношений.

Социология подходит к анализу сущности мнения, в том числе общественного, с других позиций. Общественное мнение всегда и, прежде всего, связано с оценкой людьми того или иного явления, процесса. А, социальная оценка «представляет собой выражение одного из видов отношения объекта к субъекту, отношение которое заключается в том, что субъект определяет соответствие объекта или его отдельных сторон и свойств критериям, им выдвигаемым». Социальные оценки могут иметь разную степень рациональности. Наиболее рациональным видом социальной оценки является та, в которой зафиксировано четко осознанное отношение человека к конкретному факту, событию.

Поскольку общественное мнение отражает определенную коллективную позицию, то оно возникает по проблемам, представляющим общественный интерес. Однако это общее положение должно быть конкретизировано, ибо общественных интересов существует немало, а общественное мнение в определенный промежуток времени формируется только по весьма ограниченному кругу проблем. Видимо все дело в том, что условия для формирования общественного мнения возникают лишь тогда, когда какой-либо общественный интерес по объективным причинам или в силу субъективных факторов становится в фокусе внимания людей, приобретает высокую степень актуализации.

К особенностям общественного мнения можно отнести и его способность проявления в разных формах. Обычно оно проявляется в вербальной форме, в виде суждений людей. Однако в некоторых случаях оно четко не формулируется в суждениях, а проявляется непосредственно в поведении людей. Анализ сущности общественного мнения показывает, что оно представляет собой такое проявление общественного сознания: в виде суждений или актов поведения, в котором отражается оценка большими социальными группами, народом в целом актуальных явлений действительности через призму общественник отношений.

Контрольные вопросы:

1. Что входит в научное определение личности?
2. Как поступки человека зависят от его личности? 7.
3. В чем состоит научный подход к изучению человека как личности? 8.
4. Каковы основные методы, при помощи которых в психологии изучают личность человека?
5. Каковы основные критерии отличия различных теорий личности?
6. Почему существует не одна, а много теорий личности?
7. Как связаны между собой деятельность и личность?
8. Какова роль субъекта в формировании личности?
9. Как человек защищает свою самооценку?

Тема 25: Психодиагностика межличностных отношений.

Ключевые слова: общение, структура общения, аспекты общения, вербальное общение, межличностные отношения, функция общения, коммуникационный процесс, вид активности, тактильные, зрительные, слуховые и обонятельные обазы.

1. Суть межличностных отношений.

Основой межличностных отношений является общение – потребность человека как социального, разумного существа, как носителя сознания.

Общение – это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый потребностями взаимодействующих субъектов и направленный на удовлетворение этих потребностей. Роль и интенсивность общения в современном обществе постоянно возрастают, поскольку с увеличением объема информации более интенсивными становятся процессы обмена этой информацией, увеличивается число технических средств для такого обмена. Кроме этого,

возрастает число людей, профессиональная деятельность которых связана с общением, т. е. имеющих профессии типа «человек – человек».

В психологии выделяют важные аспекты общения: содержание, цель и средства. Содержание общения – это информация, которая во время общения передается от одного живого существа к другому. У человека содержание общения гораздо шире, чем у животных. Люди обмениваются друг с другом информацией, представляющей знания о мире, делятся своим опытом, умениями и навыками. Человеческое общение много предметно и разнообразно по содержанию.

Цель общения – это то, ради чего у живого существа возникает данный вид активности. У животных это может быть, например, предупреждение об опасности. У человека целей общения гораздо больше. И если у животных цели общения обычно связаны с удовлетворением биологических потребностей, то у человека они представляют собой средство удовлетворения многих разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, потребностей интеллектуального роста и нравственного развития и др.

Средства общения – это способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения. Информация может быть передана с помощью прямого телесного контакта, например тактильного контакта руками; ее можно передавать и воспринимать на расстоянии через органы чувств, например наблюдая за движениями другого человека или слушая производимые им звуковые сигналы. Кроме этих всех данных от природы способов передачи информации, у человека есть и другие, изобретенные им самим, – это язык, письменность, а также всевозможные технические средства записи, передачи и хранения информации.

Общение можно разделить на несколько видов.

Классификация видов общения

Общение людей бывает вербальным и невербальным.

Невербальное – это общение без использования языковых средств, т. е. с помощью мимики и жестов; его результат – это тактильные, зрительные, слуховые и обонятельные образы, получаемые от другого индивида. Вербальное общение происходит с помощью какого-либо языка. Большинство невербальных форм общения у человека является врожденным; с помощью них человек добивается взаимодействия на эмоциональном уровне, причем не только с себе подобными, но и с другими живыми существами. Многие из высших животных: например, обезьяны, собаки, дельфины так же, как и человек, обладают способностью невербального общения с себе подобными. Вербальное общение присуще только человеку. Оно располагает гораздо более широкими возможностями, чем невербальное.

Функциями общения, по классификации Л. Карпенко, являются следующие:

- контактная – установление контакта между партнерами по общению, готовности к приему и передаче информации;
- информационная – получение новой информации;
- побудительная – стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий;
- координационная – взаимное ориентирование и согласование действий по организации совместной деятельности;
- достижение взаимопонимания – адекватное восприятие смысла сообщения, понимание партнерами друг друга;
- обмен эмоциями – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний;
- установление отношений – осознание своего места в системе ролевых, статусных, деловых и прочих связей общества;
- оказание влияния – изменение состояния партнера по общению – его поведения, замыслов, мнений, решений и прочего.

В структуре общения выделяют три взаимосвязанные стороны:

- 1) коммуникативная – обмен информацией между общающимися индивидами;

- 2) интерактивная – взаимодействие между общающимися индивидами;
- 3) перцептивная – взаимное восприятие партнеров по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

Когда говорят о коммуникации в общении, то, прежде всего, имеют в виду, что в процессе общения люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, чувствами и пр. Однако в коммуникативном процессе происходит не просто движение информации, как в кибернетическом устройстве, а активный обмен ею. Главная особенность заключается в том, что люди в процессе обмена информацией могут влиять друг на друга. Коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, и обмен знаниями, идеями, чувствами и т.д. предполагает, что такая деятельность организована. В психологии выделяют два вида взаимодействия: кооперация - сотрудничество и конкуренция - конфликт.

Итак, общение – это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. Общение предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями. В процессе межличностного общения люди сознательно или неосознанно влияют на психическое состояние, чувства, мысли и поступки друг друга. Функции общения весьма разнообразны, оно является решающим условием становления каждого человека как личности, осуществления личных целей и удовлетворения ряда потребностей. Общение составляет внутренний механизм совместной деятельности людей и является важнейшим источником информации для человека.

2. Методы психодиагностики межличностных отношений.

Систематика методик психодиагностики межличностных отношений возможна на различных основаниях:

- а) на основании объекта -диагностика отношений между группами, внутригрупповых процессов, диадных отношений;
 - б) на основании задач, решаемых исследованием -выявление групповой сплоченности, совместимости;
 - в) на основании структурных особенностей используемых методик -опросники, проективные методики, социометрия;
 - г) на основании исходной точки отсчета диагностики межличностных отношений - методики субъективных предпочтений, методики выявления личностных характеристик участника общения, методики исследования субъективного отражения межличностных отношений. Возможны, конечно, и другие критерии систематики методик.
- Необходимо отметить, что критерии систематики важны не сами по себе. Они представляют определенный аспект для оценки адекватности методики тому или другому конкретному исследованию.

Оценка межличностных отношений в разных подходах опирается на различные психические детерминанты, относящиеся к различным уровням психического функционирования личности. Из-за этого содержание "тестового материала" различных методик находится на различной "отдаленности" от суждений психолога на основе данных исследования: на основе данных квалифицированного наблюдения, как и на основе специального опросника, можно установить стремление каждого члена группы к доминированию. Однако в первом случае мы имеем дело с интерпретацией фактически сложившейся ситуации, где доминирование отдельного человека представляет собой результат взаимодействия всех членов группы, а в другом — с субъективными желаниями или представлениями о себе и других, из чего прямо не выводится прогноз о положении этого индивида в определенной группе. С другой стороны, имея информацию о реальной структуре отношений в группе, невозможно дать прогноз ее развития без информации о социальной мотивации каждого. Таким образом, исследователь всегда ставится перед проблемой выбора "глубины" методики, что требует от него точного осознания того, на механизмах какой психологической реальности построена методика. С нашей точки зрения, критерий исходной точки отсчета является основным при организации исследования и подборе методических

приемов. Он позволяет избежать содержательного дублирования получаемых данных, структурировать исследование по изучаемым психологическим уровням: например, по схеме "наблюдаемое взаимодействие — личностные характеристики участников интеракции — субъективное отражение социальной ситуации".

Диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений
Традиционная методика этой группы — социометрический тест, предложенный Дж. Морено (Moreno J., 1934). Его суть — субъективные межличностные предпочтения членов группы по определенным сферам: например, работа, отдых. На основе полученных членом группы числа субъективных выборов определяются индивидуальный социометрический статус индивида, структура межличностных отношений, сплоченность группы.

Существует ряд модификаций социометрического теста. Отличительными по своей структуре являются аутосоциометрические методики, под которыми понимаются такие средства изучения взаимоотношений и их осознания, в которых испытуемые сами "измеряют" взаимные отношения людей друг к другу и к себе (Данилин К. Е., 1981).

Интересны варианты аутосоциометрии для детей. В аутосоциограмме испытуемым предъявляют лист, на котором изображены четыре концентрических кольца. Им предлагается расположить условные обозначения (или фотографии) товарищей, которым симпатизируют очень многие сверстники, в центральный круг чертежа; тех, кому симпатизируют многие, — во второе кольцо. По данным аутосоциограммы всех членов группы, возможно определение социального статуса каждого. При этом указанный показатель более достоверен по сравнению с обычным социометрическим статусом, так как в этой процедуре испытуемый показывает свое отношение не к части своих товарищей по группе, а ко всем ее членам. На основе самоопределения испытуемых методика выявляет предполагаемый, воображаемый статус, а также показывает тенденцию индивида приписывать большинству членов группы определенный социометрический статус.

К обсуждаемой категории методик можно отнести и средства прямой оценки группы в целом. Один из вариантов такой оценки может быть основан на вопросах, требующих от испытуемого общей оценки группы — например: "Насколько привлекательна для Вас эта группа?", "В какой степени Вы привязаны к членам данной группы" или оценки собственного членства в ней — например: "Хотите ли Вы остаться членом данной группы?". При оценке данного методического приема можно согласиться с указанным автором, что столь "любовые" вопросы не позволяют надеяться на искренние ответы. Однако необходимо отметить важность интегративного показателя привлекательности для отдельного человека группы в целом, что до сих пор не получило достаточного внимания в исследованиях социальной психологии.

Несколько слов о главном недостатке методик диагностики межличностных отношений посредством субъективных предпочтений, оценки отношений участниками интеракций. Сам принцип такого подхода сталкивается со схожими методологическими проблемами, как и метод интроспекции в общей психологии. Среди прочих хочется обратить внимание на то обстоятельство, что сознательная оценка вследствие социальных установок, отношения к самому процессу исследования или вследствие влияния психологической защиты (главным образом рационализации и реактивных образований) может кардинально измениться. В этом контексте всей остротой встает также проблема отражения эмоционального отношения в сознании человека. Имея в виду сказанное, становится, вообще, неясным, какие именно психологические реалии выявляют, скажем, социометрические техники в каждом индивидуальном случае.

Указанные обстоятельства делают понятным устремление социальных психологов к поиску косвенных средств оценки межличностных отношений, которые давали бы возможность количественно оценить позитивной — негативное отношение человека к другому.

Методика косвенной оценки межличностных отношений. Это, наверное, самая молодая и мало разработанная категория методических приемов исследования межличностных отношений. Они основаны на выявленных в социальной психологии закономерностях влияния

эмоционального отношения главным образом на невербальное поведение, паралингвистические параметры.

Наиболее известны методики, основанные на закономерностях проксемического поведения людей. Главная их предпосылка в том, что выбор субъектом положения в пространстве относительно другого лица или группы лиц зависит от его межличностных отношений — положительное эмоциональное отношение проявляется в выборе более близкого расстояния.

Средства исследования, основанные на феноменах "личностного пространства", можно разделить на три категории:

- а) техники наблюдения реальной ситуации;
- б) техники символического моделирования реальной ситуации;
- в) проективные средства.

Считается, что методики наблюдения дают наиболее достоверную информацию о межличностных отношениях.

Диагностика индивидуальных свойств, влияющих на межличностные отношения

Для диагностики межличностных отношений важно выделить те индивидуально-личностные свойства участников интеракции, которые проявляются и влияют на процесс общения. Созданы тесты и шкалы для измерения таких свойств, как стиль лидерства, авторитарность, совместимость, тревожность, личностные ценности и т. д. Все шкалы вряд ли можно перечислить, их очень много, потому что большинство исследователей и практиков строят их, исходя из своих задач и конкретной ситуации. Существуют попытки объединить разные шкалы в обширные лексикологические опросники, подготовить специальные батареи тестов для изучения межличностных отношений.

Межличностные отношения имеют сложную структуру, они пронизывают разные уровни организации личности. Поэтому вряд ли, используя один, даже хорошо разработанный тест, можно полностью раскрыть человеческие отношения. Одна из попыток создать системную батарею для диагностики межличностных отношений индивида принадлежит Т. Лири и его сотрудникам (Leary T., 1958).

Она включает три методики для диагностики межличностных отношений у индивида на четырех уровнях. Результаты всех измерений переводятся в так называемую дискограмму — круг, который составляют из восьми психологических тенденций-октант. Они определенным образом ориентированы относительно двух главных осей в межличностных отношениях.

По мнению Т. Лири, это доминирование — подчинение и дружелюбие — агрессивность. Октанты заключают в себе качества, характеризующиеся следующими восемью психологическими тенденциями:

- 1) тенденция к лидерству — властность — деспотичность;
- 2) уверенность в себе — самоуверенность — самовлюбленность;
- 3) требовательность — непримиримость — жестокость;
- 4) скептицизм — упрямство — негативизм;
- 5) уступчивость — кротость — пассивная подчиняемость;
- 6) доверчивость — послушность — зависимость;
- 7) добросердечие — несамостоятельность — чрезмерный конформизм;
- 8) отзывчивость — бескорыстие — жертвенность.

Первый уровень личности — уровень публичного межличностного поведения — измеряется с помощью 8 шкал ММРП, а полученные результаты переводятся в 8 главных октант дискограммы.

Второй уровень — образ себя и других — измеряется специально для этого созданным списком личностных качеств.

Третий уровень — уровень бессознательного и личностных символов — измеряется 10 картами ТАТ. Испытуемого просят описать в двух предложениях каждую картинку. Четвертый уровень — сознательный идеал — измеряется заполнением того же списка личностных качеств, испытуемого просят ответить, каким бы он хотел быть.

Таким образом, получается оценка личности по 8 главным психологическим тенденциям на разных уровнях организации личности.

Несмотря на всю продуманность батареи тестов, остается неясным, как соотносить разные уровни между собой: особенно уровень бессознательного и личностных символов, не хватает данных для стандартизации всей батареи тестов, для количественного сопоставления результатов. Поэтому распространение получила не сама батарея тестов, а список личностных качеств, который широко используется советскими психологами. Сама эта методика может заполняться и наблюдателем, чтобы потом сравнить с результатом заполнения самим человеком.

Обобщая, можно сказать, что один из возможных путей диагностики межличностных отношений лежит в выявлении тех индивидуальных качеств и свойств, которые влияют на сами отношения. Существуют разные вербальные шкалы для выявления того или иного свойства. Что касается более общей методики, то большинство авторов сходятся в том, что пока лучше всего разработанной методикой для данной области является Калифорнийский психологический опросник личности. Он может быть использован при решении самых разнообразных задач как научного исследования, так и психологической практики.

Методики исследования субъективного отражения межличностных отношений

Для понимания межличностного поведения индивида недостаточно детально знать внешнюю ситуацию и мотивацию индивида. Личность активна, и ее отношение к действительности требует осмысления, преобразования, выхода за пределы заданного, постановки и решения в той или иной форме новых творческих задач. Для более глубокого понимания и решения прикладных задач, в частности коррекционных, исследователю необходимо иметь информацию о субъективном отражении индивидом межличностных отношений, себя в них, о его ожиданиях и психологическом смысле определенного способа реагирования субъекта.

Методики исследования субъективного отражения межличностных отношений возникли главным образом как ответ на запрос прикладных областей психологии — индивидуальной и семейной психологических консультаций и психотерапии, в которых для достижения практических целей необходимо познание субъективного мира клиента. Большинство этих методик проективные.

Для исследования особенностей отражения межличностных отношений часто используются методики тематической апперцепции. Для взрослых применяют TAT (Murray H., 1943), для детей — CAT (Bellak S., Bellak L., 1949), Blacky Pictures (Blum G., 1950). Мы представим менее известную методику исследования межличностных отношений в семье — FPI (Howells J., Lickowish J., 1967), которую можно использовать для исследования как взрослых, так и детей.

3. Диагностика индивидуальных особенностей, влияющих на межличностные отношения.

Существуют попытки объединить разные шкалы в обширные психологические опросники, составить специальные батареи тестов для изучения межличностных отношений. Примерами таких попыток являются Калифорнийский психологический опросник личности (CPI). Он был разработан по принципу MMPI в конце 60-х гг. американским психологом Дж. Гоухом. Цель или назначение этого опросника — "предвидеть, что люди скажут или сделают в определенной ситуации, а также предсказать, что другие скажут о них". В отличие от MMPI CPI предназначен для здоровых людей и выявляет социально-психологические характеристики личности.

Опросник состоит из 480 утверждений, на которые испытуемому надо ответить "да" или "нет", "верно" или "неверно". Большинство вопросов касаются типичного поведения, повседневных чувств, мнений и установок испытуемого. Подсчитанные ответы переносятся на листы со стандартными нормами, по 18 шкалам опросника строится профиль личности. Шкалы опросника при интерпретации объединяются в четыре группы.

Шесть шкал, входящих в первую группу, измеряют уравновешенность, самоуверенность и адекватность в межличностных отношениях. Это шкалы доминирования, способностей

приобрести социальный статус, социальности, общительности, самовосприятия и чувства благополучия

Вторая группа шкал выявляет зрелость и социализацию личности, ее ответственность и межличностные ценности. В нее включены также 6 шкал — ответственности, достигнутой социализации, самоконтроля, толерантности, благоприятного впечатления и обычности.

Третья группа шкал измеряет потенциал достижений и развития человека, его интеллектуальную эффективность. Шкалы достижения включают конформность, отстаивание своей независимости, интеллектуальной эффективности. В четвертую группу входят три шкалы: психологичность, гибкость, женственность.

Межличностные отношения имеют сложную структуру, они интегрируют в себе многие психологические свойства личности и пронизывают разные уровни организации личности. Поэтому вряд ли можно полностью раскрыть человеческие отношения, используя один, даже очень хорошо разработанный тест.

Для понимания межличностного поведения индивида недостаточно детально знать внешнюю ситуацию и мотивацию индивида. Личность активна, и ее отношение к действительности требует осмысления, преобразования, выхода за пределы заданного, постановки и решения в той или иной форме новых творческих задач. На психологическую диагностику субъективного отражения межличностных отношений направлены методики, среди которых особое место занимает методика тематической апперцепции. Методики исследования субъективного отражения межличностных отношений возникли главным образом как ответ на запросы прикладных областей психологии — индивидуальной и семейной психологических консультаций, в которых для достижения практических целей необходимо познание субъективного мира человека.

Большинство этих методик — проективные. «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири)

Методика создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном "Я", а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

При исследовании межличностных отношений наиболее часто выделяются два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия. Они названы М. Аргайлом в числе главных компонентов при анализе стиля межличностного поведения и по содержанию могут быть соотнесены с двумя из трех главных осей семантического дифференциала Ч. Осгуда: оценка и сила. В многолетнем исследовании, проводимом американскими психологами под руководством Б. Бейлза, поведение члена группы оценивается по двум переменным, анализ которых осуществляется в трехмерном пространстве, образованном тремя осями: доминирование-подчинение, дружелюбие-агрессивность, эмоциональность-аналитичность.

Для представления основных социальных ориентации Т. Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование-подчинение, дружелюбие-враждебность. В свою очередь, эти секторы разделены на восемь — соответственно более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным образом ориентированные относительно двух главных осей.

Схема Т. Лири основана на предположении, что чем ближе оказываются результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная - доминирование-подчинение и горизонтальная - дружелюбие-враждебность оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Т. Лири предлагал использовать методику для оценки наблюдаемого поведения людей, т.е. поведения в оценке окружающих - "со стороны", для самооценки, оценки близких людей, для описания идеального "Я". В соответствии с этими уровнями диагностики меняется инструкция для ответа.

Контрольные вопросы:

1. Что такое профессиональная готовность?
2. Какое влияние оказывает профессиональная готовность на успешность деятельности?
3. Как сказывается профессиональная готовность на удовлетворенности трудом?
4. Что представляют собой «репертуарные решетки»?
5. Что такое «личностный конструкт»?
6. Какие психодинамические возможности заложены в данном методе?

Тестовые вопросы по дисциплине Детская психология и психодиагностика.

1. Предметом науки детской психологии являются:

1. закономерности формирования психики ребенка;
2. механизмы созревания головного мозга в детском возрасте;
3. особенности функционирования центральной нервной системы у детей.

2. К методам детской психологии не относятся:

1. тестирование, анкетирование;
2. антропометрические методы, рентгеновские и ультразвуковые исследования;
3. эксперимент.

3. Детская психология как наука является ветвью:

1. педиатрии;
2. общей психологии;
3. психиатрии детского возраста.

4. Возникновение детской психологии как науки произошло:

1. в середине XIX века;
2. в начале XIX века;
3. в середине XX века.

5. Принципы детской психологии:

1. природосообразности, культуросообразности, гуманизации;
2. детерминизм, объективизм и развитие, единство сознания и деятельности;
3. истины, конкретности, объективности, системности.

6. Этапы развития детской психологии как науки:

1. описательный, выделения в самостоятельную науку (в середине XIX века); экспериментальный период (начало XX века), современный;
2. предпосылочный (до начала XVIII века), научный (начало XVIII века),
3. зарождения, современного развития.

7. К областям детской психологии можно отнести:

1. психологию младенчества, дошкольного детства;
2. психологию зрелого и старческого возраста;
3. педагогическую психологию.

- 8. Специальная детская психология изучает:**
1. закономерности психического развития с отклонениями;
 2. клинику, диагностику и лечение психических заболеваний;
 3. принципы наследственной передачи заболеваний
- 9. Область детской психологии, включающая тифлопсихологию (психологию незрячих):**
1. коррекционная психология;
 2. психология младенчества;
 3. психология подростка.
- 10. Группа методов детской психологии, к которой относится тестирование:**
1. проективные методы;
 2. психодиагностические методы;
 3. эмпирические методы.
- 11. К группе проективных методов можно отнести:**
1. анкетирование;
 2. тест пятен Роршаха;
 3. эксперимент.
- 12. Три типа обучения: классическое обусловливание, оперантное обусловливание и обучение посредством научения — выделяет:**
1. бихевиористская теория;
 2. теория трех ступеней Бюллера;
 3. теория бессознательного Фрейда.
- 13. Фаллическая стадия, по Фрейду, это период:**
1. до 1 года;
 2. 3–5 лет;
 3. 12–18 лет.
- 14. Пиаже выделил 4 стадии развития:**
1. ребенка;
 2. интеллекта;
 3. эмоций.
- 15. Стадия формальных операций приходится на возраст:**
1. 2–8 лет;
 2. 11–15 лет;
 3. 8–11 лет.
- 16. Пять периодов психического развития (дикости и копания, охоты и захвата добычи, пастушества, земледельчества, торгово-промышленный) выделил:**
1. Гетчинсон;
 2. Холл;
 3. Штерн.
- 17. Теория, созданная Л.С. Выготским, называется:**
1. культурно-историческая теория развития высших психических функций;
 2. бихевиористская теория;
 3. психоанализ.
- 18. Л.С. Выготский выделил ___ кризисов детского развития:**
1. - 4;
 2. - 6;
 3. - 3.
- 19. Как называется процесс перехода внешней речи во внутреннюю:**
1. интериоризация;
 2. интимизация;
 3. орализация.
- 20. Термин «зона ближайшего развития» введен:**

1. Элькониным;
 2. Ж. Пиаже;
 3. Л.С. Выготским.
21. Деятельность, с которой в определенный период развития появляются главные новообразования и в рамках которой развиваются другие виды деятельности, называется:
1. значимой;
 2. ведущей;
 3. главной.
22. Создателем теории психоанализа был:
1. Фрейд;
 2. Эриксон;
 3. Холл.
23. Законы детского развития (первый — цикличности развития; второй — неравномерности развития; третий — «метаморфозы» в детском развитии; четвертый — сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка) разработал:
1. Л.С. Выготский;
 2. Фрейд;
 3. Эльконин.
24. Анальная стадия, по Фрейду, — это период:
1. 1–3 лет;
 2. 1 года;
 3. 12–18 лет.
25. Стадия конкретных операций, по Ж. Пиаже, наступает в возрасте:
1. 12–13 лет;
 2. до 2 лет;
 3. 2–12 лет.
26. Теорию формирования и развития интеллектуальных операций предложил:
1. П.Я. Гальперин;
 2. Эриксон;
 3. Зигмунд Фрейд.
27. Закон формирования высших психических функций: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, сперва в социальном, потом — в психологическом, сперва между людьми, затем внутри ребенка» разработал:
1. Л.С. Выготский;
 2. Макаренко;
 3. Эльконин.
28. Какая деятельность является ведущей в младенческий период развития, по Выготскому:
1. ситуативно-личностное общение со взрослым, затем ситуативно-деловое общение;
 2. овладение орудийными действиями;
 3. развитие предметных действий.
29. Какое новообразование характерно для периода раннего детства:
1. становление «Я» и самооценки;
 2. выделенность себя;
 3. специфически-предметные действия.
30. Обособление от окружающих, сравнение себя с другими — новообразования, характерные для кризиса:
1. трех лет;

2. семи лет;
3. тринадцати лет.
31. Ведущая деятельность в дошкольный период:
 1. сюжетно-ролевая игра;
 2. общение со взрослым;
 3. предметная деятельность.
32. При осуществлении конструктивной деятельности стремление к созданию совместных построек, сложная их тематика, стремление достигать результатов, длительное сохранение интереса к постройке характерны:
 1. для старшего дошкольника;
 2. младшего дошкольника;
 3. раннего детства.
33. Функция, связанная с мышлением как средством планирования и регуляции практического поведения ребёнка:
 1. эгоцентрическая речь;
 2. диалогическая речь;
 3. контекстная речь.
34. Психологическая готовность к школьному обучению складывается из личностной, интеллектуальной и _____:
 1. волевой;
 2. ситуативной;
 3. коллективной.
35. Ведущая деятельность подросткового периода:
 1. игровая;
 2. интимно-личностное общение со сверстниками;
 3. трудовая.
36. По А.В. Петровскому, первая фаза вхождения ребенка в социум называется:
 1. интеграция;
 2. индивидуализация;
 3. адаптация.
37. Стиль общения в семье, где дети и родители противостоят друг другу, называется:
 1. псевдосотрудничеством;
 2. соперничеством;
 3. изоляцией.
38. Младшие дошкольники в игре:
 1. предварительно планируют игру;
 2. включают в игру до 10 человек;
 3. отображают трудовые действия взрослых.
39. Первым компонентом учебной деятельности являются:
 1. учебные действия;
 2. учебная задача;
 3. учебная мотивация.
40. Запозывание социальной зрелости ребенка формируется при:
 1. чрезмерном оберегании ребенка родителями;
 2. чрезмерной мягкости родителей;
 3. отвергающей позиции родителей.
41. Психологический механизм влияния родителей на детей, когда родители чутко улавливают внутренний мир ребенка и стараются откликаться на все его проблемы, называется:
 1. идентификацией;
 2. подкреплением;

3. пониманием.
42. **Групповая идентичность (по Э. Эриксону) — это:**
1. ориентация ребёнка на включение в конкретную социальную группу, на выработку мироощущения, присущего данной группе;
 2. умение ребёнка анализировать стоящие перед ним задачи;
 3. умение ребёнка анализировать последствия своего поведения в группе.
43. **Наличие у ребёнка багажа конкретных знаний, кругозора в определенных областях характеризует _____ готовность к обучению:**
1. социально-психологическую;
 2. интеллектуальную;
 3. личностную.
44. **Нерасчлененность детского мышления называют:**
1. артифициализмом;
 2. синкретизмом;
 3. анимизмом.
45. **Формирование сенсомоторных структур ребёнка происходит в возрасте:**
1. 5–7 лет;
 2. 2–5 лет;
 3. 0–2 лет.
46. **Младший школьный возраст сензитивен:**
1. к освоению своего внутреннего мира;
 2. учебной деятельности;
 3. игровой деятельности.
47. **Четвертый компонент усвоения — это:**
1. процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации;
 2. процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
 3. положительное отношение учащихся.
48. **Сензитивный период развития речи:**
1. 5–7 лет;
 2. от 1 года до 3 лет;
 3. 3–5 лет.
49. **Центральное место в мотивации обучения в средней школе занимает мотив:**
1. самоутверждения;
 2. избегания неприятностей;
 3. долга.
50. **Первую в истории экспериментальную психологическую лабораторию создал:**
1. З.Фрейд
 2. В.Вундт
 3. Л.С.Выготский
 4. В.М.Бехтерев
51. **Автор книги «акцентуированные личности»:**
1. К.Леонгард
 2. Б.Г.Ананьев
 3. В.М.Бехтерев
 4. Д.Н.Леонтьев
52. **Понятия экстраверсия интроверсия были введены в научный обиход:**
1. К. Юнгом
 2. З.Фрейдом
 3. Д.Н. Леонтьевым
 4. Л.С.Выготским
53. **Как называется вид ошибок исследования, когда специалист выделяет у испытуемой особенности, которыми он не обладает?**

1. атрибуции.
 2. инструментария.
 3. регистрации.
- 54. Индивид-это:**
1. Биологический вид
 2. Отдельный человек как уникальное сочетание его врожденных и приобретенных свойств
 3. Взрослый человек
 4. Новорожденный
- 55. Какой метод является основным и наиболее значимым в современных психологических исследованиях**
1. Генетический
 2. Эксперимент
 3. Тестирование
 4. Беседа
- 56. Основной задачей психологии является:**
1. Коррекция социальных норм поведения
 2. Изучение законов психической деятельности
 3. Разработка проблем истории психологии
 4. Совершенствование методов исследования
- 57. Кто из ученых является основателем советской психологии**
1. Р.С.Немов
 2. Л.С.Выготский
 3. С.Л.Рубинштейн
 4. И.М.Сеченов
- 58. Свойства человека, обусловленные генетическими факторами – это:**
1. Воспитанность
 2. Авторитет
 3. Задатки
 4. Равнодушие
- 59. Какая отрасль психологии изучает психологические закономерности обучения и воспитания?:**
1. Общая психология
 2. Возрастная психология
 3. Педагогическая психология
 4. Психология развития
- 60. В каком году С.Л.Рубинштейн, создал фундаментальный труд «Основы общей психологии»?**
1. 1942 г.
 2. 1856 г.
 3. 1848 г.
 4. 1932 г.
- 61. Наследственность – это:**
1. Потенциал, наследуемый от родителей
 2. Важнейший фактор, лежащий в основе интеллектуального развития
 3. Сравнительно малоизученная область.
 4. Все ответы верны.
- 62. Какая отрасль психологии занимается изучением связей между деятельностью нервной системы и поведением?**
1. Зоопсихология,
 2. Клиническая психология
 3. Психофармакология,

4. Психофизиология

63. Аффект – это

1. Эмоциональный процесс невысокой интенсивности, образующий эмоциональный фон для протекающих психических процессов.
2. Эмоциональный процесс человека отражающий субъективное оценочное отношение к реальным или абстрактным объектам.
3. Информационный процесс средней продолжительности, отражающий субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям.
4. Эмоциональный процесс взрывного характера, характеризующийся кратковременностью и высокой интенсивностью, сопровождающийся резко выраженными двигательными проявлениями и изменениями в работе внутренних органов.

64. Функция воли:

1. Функция мобилизации
2. Функция компенсации
3. Побудительная функция
4. Функция оценки

65. К познавательным процессам относятся:

1. Темперамент
2. Радость
3. Способности
4. Мышление

66. К психическим состояниям относятся

1. Ощущение
2. Восприятие
3. Тревога
4. Способности

67. Основателем теории психоанализа был:

1. Л.С.Выготский
2. А.Адлер
3. З.Фрейд
4. К.Юнг

68. Основателями гештальтпсихологии являлись:

1. Э.Л.Торндайк, Дж.Уотсон
2. М.Вертгеймер, К.Коффка, В.Келер
3. И.М.Сеченов, В.М.Бехтерев, И.П.Павлов
4. Э.Толмен, К.Халл, Б.Скиннер

69. Медицинская психология изучает:

1. Индивидуально-психологические различия между людьми.
2. Влияние изменений структуры и функционирования мозга, его повреждений, возрастного недоразвития на психическую деятельность и поведение человека.
3. Психологические закономерности, связанные с возникновением и течением болезни, исследует влияние заболеваний на психику человека, психических факторов на физическое, соматическое состояние человека.
4. Развитие психики человека и ее особенностей на протяжении онтогенеза.

70. Наблюдение – это

1. Получение информации путем речевого общения
2. Целенаправленное и фиксируемое восприятие внешних проявлений психики
3. Метод анализа продуктов деятельности
4. Эксперимент

71. Медлительный, невозмутимый, терпеливый, скупой на проявление эмоций и чувств.

1. Холерик
 2. Сангвиник
 3. Флегматик
 4. Меланхолик
- 72. Склонный к постоянному переживанию различных событий, остро реагирует на внешние факторы, застенчивый, эмоционально ранимый**
1. Меланхолик
 2. Холерик
 3. Флегматик
 4. Сангвиник
- 73. Быстрый, порывистый, неуравновешенный, с резко меняющимся настроением с эмоциональными вспышками, быстро истощаемый.**
1. Флегматик
 2. Холерик
 3. Меланхолик
 4. Сангвиник
- 74. Жизнерадостный, общительный, подвижный, с быстрой реакцией на все события, довольно легко примиряющийся со своими неудачами и неприятностями.**
1. Меланхолик
 2. Флегматик
 3. Сангвиник
 4. Холерик
- 75. Психология – это наука, которая изучает...**
1. Особенности психики человека на разных этапах его развития
 2. Психические явления, которые возникают в различных группах и коллективах в процессе общения и деятельности
 3. Закономерности возникновения, развития и функционирования психики и психической деятельности человека и групп людей
 4. Психические расстройства, методы их диагностики, профилактики и лечения.
- 76. К методам психологического воздействия относится:**
1. Наблюдение
 2. Эксперимент
 3. Дискуссия
 4. Статистический анализ
- 77. Метод исследования, предполагающий сопоставление двух и более объектов с целью классификации и типологии, называется:**
1. Комплексный
 2. Сравнительный
 3. Методы наблюдения
 4. Лонгитудный
- 78. Задачи социальной психологии как науки:**
1. Раскрытие общих закономерностей развития
 2. Прогнозирование политических, экономических и других процессов в развитии государства на основе учета социально-психологических закономерностей и механизмов
 3. Выделение индивидуальных различий
 4. Повышение производительности, эффективности трудовой деятельности
- 79. К эмпирическому методу исследования относится:**
1. Сравнительный метод
 2. Лонгитудный метод
 3. Экспериментальный метод

4. Структурный метод
80. Получение информации путем речевого обмена – это:
1. Анкетирование
 2. Беседа
 3. Тестирование
 4. Эксперимент
81. Как называется независимость опросника от внутренних факторов?
1. стандартность;
 2. надежность;
 3. валидность.
82. Как называется независимость методики от качеств исследователя?
1. стандартность;
 2. надежность;
 3. репрезентативностью.
83. При каких обстоятельствах возникает наибольшая вероятность ложных результатов исследования?
1. когда разъясняют инструкцию;
 2. когда объясняют значение непонятных терминов;
 3. когда дают комментарии по выполнению заданий.
84. Наибольшая вероятность ложных результатов исследования возникает в том случае, если у испытуемого высокий уровень...
1. мотивации самоуважения;
 2. мотивации самоутверждения;
 3. мотивации одобрения.
85. Возникающее сходство реакций испытуемого по разным пунктам психодиагностической методики называется...
1. надежностью форм;
 2. ретестовой надежностью;
 3. надежностью-согласованностью;
86. При каком предмете диагностики невозможно получить ретестовую надежность?
1. высших психических функций;
 2. функциональных состояний;
 3. темперамента.
87. Для оценки чего используется разделение вопросов ПДМ на две равные части?
1. надежности параллельных форм;
 2. ретестовой надежности;
 3. надежности-согласованности;
88. Ретестовая надежность психодиагностической методики прежде всего используется для методик:
1. тестирования разных выборок испытуемых;
 2. тестирования одной выборки испытуемых;
 3. тестирования репрезентативных выборок испытуемых;
89. Как называется устойчиво фиксируемая воспроизводимость результатов психодиагностической методики?
1. надежность формы;
 2. ретестовая надежность;
 3. надежность-константность.
90. Какие тесты при оценке их надежности и валидности составляют наибольшее затруднение?
1. интеллекта/IQ;
 2. способностей;

3. достижений;
91. На каком факторе основана шкала «лжи»?
1. мотивации самоуважения;
 2. мотивации самоутверждения;
 3. мотивации одобрения;
92. Для определения какого вида валидности используется метод «экспертных оценок»?
1. конструктивной;
 2. дискриминантной;
 3. внешней.
93. Для каких психодиагностических методик имеет наибольшее значение дискриминантная валидность?
1. объективных;
 2. субъективных;
 3. многомерных.
94. Как называется валидность, обеспечивающая соответствие результатов исследования стимульному материалу психодиагностической методики?
1. содержательной;
 2. внутренней;
 3. внешней;
95. Как называется валидность, обеспечивающая соответствие частей одной психодиагностической методики, диагностирующих одно и то же свойство?
1. внешней;
 2. конвергентной;
 3. концептуальной;
96. Как называется валидность, обеспечивающая соответствие психодиагностических методик, диагностирующих одно и то же свойство?
1. конвергентной;
 2. конструктивной;
 3. дискриминантной.
97. Как называется валидность, обеспечивающая соответствие результатов исследования по психодиагностической методике, отражающей диагностируемый параметр по внешнему признаку?
1. содержательной;
 2. конструктивной;
 3. критериальной.
98. Как называется соответствие психодиагностической методики определенным категориям населения и условиям, в которых она должна применяться?
1. критериальной валидностью;
 2. конструктивной валидностью;
 3. внешней валидностью;
99. Что из перечисленного НЕ относится к основным документам для проведения психодиагностического исследования?
1. отчет о результатах работы;
 2. план исследования;
 3. служебная записка;
100. Что НЕ входит в процедуру психодиагностического исследования?
1. анализ методики;
 2. оглашение испытуемым цели диагностики;
 3. инструктирование испытуемых;

ГЛОССАРИЙ

Абстракция -мысленное выделение какого-либо признака или свойства предмета, явления с целью его более детального изучения.

Авторитарный- (властный, директивный) — характеристика человека как личности или его поведения в отношении других людей, подчеркивающая склонность пользоваться преимущественно недемократическими методами воздействия на них: давление, приказы, распоряжения. **Авторитетность**— способность человека иметь определенный вес среди людей, служить для них источником идей и пользоваться их признанием и уважением.

Агрессивность-(враждебность) — поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред.

Адаптация— приспособление органов чувств к особенностям действующих на них стимулов с целью их наилучшего восприятия и предохранения рецепторов от излишней перегрузки.

Активность — понятие, указывающее на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних.

Психические процессы— процессы, происходящие в голове человека и отражающиеся в динамически изменяющихся психических явлениях: ощущениях, восприятии, воображении, памяти, мышлении, речи и др.

Психоанализ— учение, созданное З.Фрейдом. Содержит систему идей и методов интерпретации сновидений и других бессознательных психических явлений, а также диагностики и лечения различных душевных заболеваний.

Психодиагностика — область исследований, связанных с количественной оценкой и точным качественным анализом психологических свойств и состояний человека при помощи научно проверенных методов, дающих достоверную информацию о них

Беседа-метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определенных правил позволяет получить надежную информацию о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях.

Валидность -установление соответствия результатов диагностической методики независимому внешнему критерию, отражающему состояние диагностируемой особенности в момент проведения исследования.

Диагноз психологический-результат диагностического обследования, психологическое заключение, направленное на описание и интерпретацию выявленных индивидуально-психологических особенностей человека и предназначенное для практического применения в целях консультирования.

Интеллект -относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, проявляющихся в различных сферах практической и теоретической деятельности.

Коррекция умственного развития -исправление отдельных дефектов мышления, проявляющихся как в несовершенстве некоторых мыслительных операций и умений, так и в невладении содержательной стороной мышления.

Коррекционность психодиагностической методики-возможность методики указать перспективы и основные пути коррекции умственного развития индивида, обследованного с ее помощью.

Коэффициент интеллектуальности - количественный показатель теста интеллекта, указывающий на успешность его выполнения испытуемым по сравнению с выборкой, на которой происходила стандартизация теста.

Креативность-особый вид способностей, проявляемых в успешности творческой деятельности.

Метод наблюдения - преднамеренное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачей исследования.

Научное наблюдение-наблюдение, осуществляемое на основе продуманного плана, тщательной предварительной подготовки. Характеризуется постановкой проблемы, выбором ситуаций для наблюдения, определением психологических качеств или особенностей поведения, которые должны стать объектом наблюдения, разработанной системой фиксации и записи результатов.

Надежность -точность психодиагностических измерений, а также стабильность и устойчивость их результатов по отношению к действию различных посторонних факторов.

Опросник -более или менее стандартизированная процедура получения информации, заключающаяся в предъявлении испытуемому вопросов в письменном виде и основанная на определенном способе интерпретации его ответов.

Психологическая диагностика – наука и практика постановки психологического диагноза (А.А. Бодалев, В.В. Столин)

Психологическая готовность к школьному обучению -комплекс психических качеств, необходимых ребенку для успешного начала обучения в школе.

Психометрия -область психологической диагностики, связанная с теорией и практикой измерений в психологии. Выступает как методологическая дисциплина, обосновывающая требования к измерительным психодиагностическим методам.

Психосемантика-область исследований психологии, изучающая строение, функционирование и развитие индивидуальной системы значений человека, которая опосредует процессы восприятия, памяти, мышления и пр.

Психосемантические методы диагностики -особая группа методов, направленных на изучение индивидуального сознания личности посредством анализа индивидуальных систем значений, функционирующих в обыденном сознании, через призму которых происходит восприятие субъектом себя и окружающих людей.

Психофизиологические методики-особый класс психодиагностических методов, выявляющих природные особенности человека, обусловленные основными свойствами его нервной системы. Индивидуальные различия, обусловленные свойствами нервной системы, не предопределяют психического содержания.

Рефлексия -процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Социометрия -метод изучения структуры группы путем взаимных оценок, которые дают члены группы друг другу по разнообразным критериям.

Способности-индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда действий, не сводящиеся к знаниям и навыкам и обуславливающие быстроту и легкость их приобретения.

Тесты-стандартизированные и обычно краткие и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми.

Тесты достижений-тесты, направленные на оценку усвоения испытуемым конкретных знаний, умений и навыков, приобретенных в результате определенного курса обучения или тренировки.

Тесты интеллекта—особый класс тестов, направленных на измерение и оценку общего уровня когнитивного развития индивидов при решении ими широкого круга мыслительных задач.

Тесты креативности—тесты, направленные на выявление некоторых факторов творческих достижений, относящиеся к таким параметрам мышления, как гибкость, беглость, оригинальность, изобретательность.

Тесты способностей—тип методик, предназначенных для оценки возможностей индивида в овладении знаниями, навыками, умениями в различных областях математике, технике, литературе, в разнообразных видах художественных деятельности.

Тесты сенсорных способностей—тесты, предназначенные для измерения и оценки особенностей сенсорной сферы психики (ощущений и восприятия).

Валидность — качество метода психологического исследования, выражающееся в его соответствии тому, для изучения и оценки чего он изначально был предназначен.

Вера— убежденность человека в чем-либо, не подкрепляемая убедительными логическими аргументами или фактами.

Внимание — состояние психологической концентрации, сосредоточенности на каком-либо объекте.

Внутренняя речь — особенный вид человеческой речевой деятельности, непосредственно связанный с бессознательными, автоматически протекающими процессами перевода мысли в слово и обратно.

Возрастная психология— область психологии, изучающая психологические особенности людей разного возраста, их развитие и переходы из одного возраста в другой.

Воля — свойство (процесс, состояние) человека, проявляющееся в его способности сознательно управлять своей психикой и поступками. Проявляется в преодолении препятствий, возникающих на пути достижения сознательно поставленной цели.

Воображение — способность представлять отсутствующий или реально не существующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им.

Воспоминание-(припоминание) — воспроизведение по памяти какой-либо ранее воспринятой информации. Один из основных процессов памяти.

Восприятие — процесс приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через органы чувств. Завершается формированием образа.

Детская психология — отрасль возрастной психологии, в которой изучается психология детей разного возраста, от рождения до окончания школы.

Деятельность — специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя.

Жизнедеятельность — совокупность видов активности, объединяемых понятием «жизнь» и свойственных живой материи.

Индивидуальность — своеобразное сочетание индивидуальных свойств человека, отличающее его от других людей.

Интеллект — совокупность умственных способностей человека и некоторых высших животных, например, человекообразных обезьян.

Коммуникации— контакты, общение, обмен информацией и взаимодействие людей друг с другом.

Конфликт межличностный - трудноразрешимое противоречие, возникающее между людьми и вызванное несовместимостью их взглядов, интересов, целей, потребностей.

Кризис — состояние душевного расстройства, вызванное длительной неудовлетворенностью человека собой и своими взаимоотношениями с окружающим миром. К. возрастной нередко возникает при переходе человека из одной возрастной группы в другую.

Личность— понятие, обозначающее совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность.

Мотив — внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека.

Мотивация — динамический процесс внутреннего, психологического и физиологического управления поведением, включающий его инициацию, направление, организацию, поддержку.

Одарённость — наличие у человека задатков к развитию способностей.

Онтогенез — процесс индивидуального развития организма или личности.

Ощущение — элементарный психический процесс, представляющий собой субъективное отражение живым существом в виде психических явлений простейших свойств окружающего мира.

Лонгитюдный метод — длительное, систематическое изучение одних и тех же испытуемых.

Манипулирование — элементарное действие с предметом, производимое без учета его назначения.

Микросреда — та часть природной и социальной среды, с которой непосредственно взаимодействуют личность или другие субъекты в процессе своей жизнедеятельности.

Моделирование — организация того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды.

Моральные (нравственные) чувства — высшие чувства, переживания, связанные с отношением человека к другим людям, к обществу и своим общественным обязанностям.

Мотивы поведения (от лат. moveo — «двигаю») — побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей человека; определяют активность субъекта и направленность его деятельности.

Мышление — психический процесс обобщенного, опосредованного отражения объективной действительности.

Навык — автоматизированный способ выполнения действия.

Наглядно-действенное мышление — мышление, протекающее в наглядно-воспринимаемой ситуации, обусловленное внешними ориентировочными действиями с предметами.

Наглядно-образное мышление — мышление, обусловленное внутренними ориентировочными действиями с образами.

Невербальное общение — несловесная сторона общения с помощью мимики, визуальных контактов, жестов и т. д.

Негативизм — сопротивление, стремление сделать наоборот.

Нерефлексивное слушание — умение внимательно молчать, не вмешиваясь в речь собеседника со своими замечаниями. Применяется в случаях, когда говорящий испытывает трудности в формулировании своих мыслей, либо слишком эмоционален, или же не проявляет интереса к замечаниям слушающего его партнера.

Ориентировочная деятельность — совокупность действий субъекта, направленных на активное ориентирование в ситуации, ее обследование и планирование поведения.

Ориентировочное действие — действие, направленное на обследование предметов с целью получения информации.

Орудийные действия — действия, в которых один предмет — орудие — употребляется для воздействия на другие предметы.

Ощущение — психический познавательный процесс отражения в коре головного мозга отдельных свойств, признаков предмета, явления, непосредственно воздействующих на органы чувств.

Потребности — проявления объективной необходимости. Субъективно переживаются как внутренние побуждения человека к потреблению тех или иных материальных или духовных

благ или же побуждения к творческой деятельности, а также к общению с другими людьми и т. д.

Предметная деятельность – ведущий вид деятельности ребенка раннего возраста, в процессе которой происходит присвоение общественно выработанных способов употребления предмета.

Реальные отношения (в игре) – отношения между детьми как партнерами по общему делу, направленные на регулирование хода игры (распределение ролей, планирование сюжета, разрешение недоразумений и др.).

Рецептор – периферическая специализированная часть анализатора, которая воспринимает раздражение.

Речевая деятельность – использование человеком языка в качестве средства общения и орудия мышления.

Речь внутренняя – вид использования языка вне процесса реальной коммуникации.

Рольевые отношения детей – отношения, разыгрываемые детьми в соответствии с сюжетами игры.

Роль статусная – роль, соответствующая принятым нормам поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений.

Самоактуализация – основополагающая категория гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса. Отражает процесс реализации личностью своих способностей с целью сохранить жизнь, сделать себя более сильной, а жизнь — более удовлетворяющей ее.

Самооценка – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

Самосознание – осознание человеком самого себя, своих природных и социальных способностей, а также своего места, роли и значения в системе отношений с другими людьми и с обществом.

Самоутверждение – стремление реализовать собственные притязания на признание и вызванное этим стремлением поведение.

Семантика – смысловая сторона языка, отдельных слов и частей слова.

Сензитивность – повышенная чувствительность.

Сенсорные эталоны – сложившиеся представления об основных свойствах предметного мира (цвет, форма, величина предметов, высота звуков и т. д.).

Синдром – определенное сочетание признаков явления, объединенных единым механизмом возникновения.

Синектика – метод активизации коллективного творчества. Для обсуждения проблемы собираются специалисты разных областей и с разным жизненным опытом. Столкновение самых неожиданных мнений, невероятных аналогий приводит к рождению новых идей.

Синтез – процесс практического или мысленного воссоединения целого из частей.

Системный анализ – методический подход к анализу явлений, когда они рассматриваются как система, не сводимая лишь к сумме своих элементов, обладающая структурой.

Сознание – высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

Соотносящие действия – действия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения.

Стресс – неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование, представляющий собой напряжение организма, направленное на преодоление возникающих трудностей и приспособление к изменившимся требованиям.

Темперамент (от лат. *temperamentum*) – характеристика человека с точки зрения динамики его нервной деятельности и психической активности, ее темпа, ритма, интенсивности, устойчивости и т. д. В психологии выделяют следующие типы темперамента человека: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик. Они были впервые описаны древнегреческим врачом Гиппократом.

Торможение – активный, связанный с возбуждением процесс, приводящий к задержке деятельности нервных центров или рабочих органов.

Умение – освоенный субъектом способ выполнения действия на основе приобретенных знаний и навыков.

Упрямство – 1) частный случай негативизма; 2) немотивированное противодействие всему тому, что исходит от других; 3) особенность поведения как дефект волевой сферы индивида, выражающийся в стремлении во что бы то ни стало поступить по-своему, вопреки разумным доводам, просьбам, советам, указаниям других людей.

Усвоение – основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта.

Условный рефлекс – приобретенный рефлекс, возникающий в течение жизни организма при определенных условиях действия раздражителя.

Филогенез – возникновение и эволюция форм сознания в ходе истории и человечества.

Характер – индивидуально-своеобразное сочетание существенных свойств личности, проявляющихся в поступках и выражающих отношение человека к действительности.

Характер не является врожденным, а формируется в процессе обучения и воспитания.

Целостность ориентации – способ дифференциации объектов действительности по их значимости (положительной или отрицательной).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деркач, А.А. Акмеология в вопросах и ответах / А.А. Деркач. - М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2017. - 175 с.
2. Журавлева, О. Н. Как подготовить ребенка к школе / О.Н. Журавлева. - М.: Научная книга, 2015. - 584 с.
3. Лаут, Г. В. Нарушения внимания у детей. Тренинг и развивающие игры / Г.В. Лаут, П.Ф. Шлоттке. - М.: Академия, 2017. - 368 с.
4. Марцинковская, Т.Д. Возрастная психология. Учебное пособие / Т.Д. Марцинковская. - М.: Академия (Academia), 2016. - 184 с.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. - М.: Academia, 2017. - 656 с.
6. Урунтаева, Г. А. Практикум по психологии дошкольника / Г.А. Урунтаева. - М.: Academia, 2016. - 368 с.
7. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Возрастная психология и педагогика, семейное. Возрастное консультирование. Учебное пособие для СПО. — М.: Юрайт. 2019. 307 с.
8. Николаева Е. И. Возрастная психология. леворукость у детей. Учебное пособие для СПО. — М.: Юрайт. 2019. 176 с.
- 8.Обухова Л. Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы. Учебное пособие для академического бакалавриата. — М.: Юрайт. 2019. 275 с.
- 9.Подольский А. И., Идобаева О. А. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков. Учебное пособие для вузов. — М.: Юрайт. 2019. 124 с.
- 10.Психология развития и возрастная психология. Учебник и практикум для прикладного бакалавриата / ред. Головей Л. А. — М.: Юрайт. 2019. 414 с.
- 11.Склярова Т. В., Носкова Н. В. Общая, возрастная и педагогическая психология. Учебник и практикум для академического бакалавриата. — М.: Юрайт. 2019. 236 с.
- 12.Солдатова Е. Л., Лаврова Г. Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. Учебник для бакалавриата и специалитета. — М.: Юрайт. 2019.
- 13.Толстых Н. Н., Кулагина И. Ю., Апасова Е. В. Социальная возрастная психология. Учебное пособие. — М.: Академический Проект. 2019. 346 с.
- 14.Чекина Л. Ф. Психология развития. Учебное пособие. — М.: Лань. 2018. 304 с.
- 15.Чернявская А. Г. Психология и андрогогика лиц пожилого возраста. Учебное пособие для СПО. — М.: Юрайт. 2019. 174 с.
- 16.Шапошников Т. Е., Шапошников В. А., Корчуганов В. А. Возрастная психология и педагогика. Учебник и практикум для СПО. — М.: Юрайт. 2018. 218 с.
- 17.Психодиагностика: Учебное пособие / Под ред. Белоусовой А.К., Юматовой И.И.. - Рн/Д: Феникс, 2018. - 256 с.
18. Бурлачук, Л. Психодиагностика / Л. Бурлачук. - СПб.: Питер, 2018. - 384 с.
19. Глуханюк, Н.С. Психодиагностика: Учебник / Н.С. Глуханюк. - М.: Академия, 2018.
20. Глуханюк, Н.С. Психодиагностика / Н.С. Глуханюк. - М.: Academia, 2015. - 363 с.
21. Каменская, В.Г. Психодиагностика ребенка: Уч. / В.Г. Каменская, Л.В. Томапов, О.А. Драганова. - М.: Инфра-М, 2018. - 480 с.
22. Носс, И.Н. Психодиагностика: Учебник для академического бакалавриата / И.Н. Носс. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 500 с.
23. Одицова, О.В. Психодиагностика: Учебник / О.В. Одицова. - М.: Academia, 2018.
24. Пашнев, Б.К. Психодиагностика: практикум школьного психолога / Б.К. Пашнев. - Рн/Д:

Феникс, 2015. - 144 с.

25. Перепелкина, Н.О. Психодиагностика: Учебное пособие для бакалавров / Н.О. Перепелкина, Е.П. Мутаuchi и др. - М.: Дашков и К, 2016 - 224 с.

26. Сыромятников, И.В. Психодиагностика: Учебное пособие / И.В. Сыромятников. - М.: Альянс, 2016 - 640 с.

27. Туник, Е. Психодиагностика супружеских отношений / Е. Туник. - СПб.: Питер, 2018.

28. Юматова, И.И. Психодиагностика: учебное пособие / И.И. Юматова. - РнД: Феникс, 2017. - 254 с.

29. Н. П. Фетискин и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп М.: ИИП, 2009.

30. Д. Я. Райгородский Практическая психодиагностика М.: Бахрах-М, 2011,

31. А. В. Батаршев Диагностика пограничных психических расстройств личности М.: ИИП, 2004,

32. С. В. Духновский Диагностика межличностных отношений СПб.: Речь, 2010.

Электронные ресурсы

1. <http://go2bsu.narod.ru/libr/index.htm>.

2. <http://lib.ru/PSIHO>.

3. <http://psychologylib.ru/books/index.shtml>.

4. <http://psylib.myword.ru>.

5. <http://bookap.info>.

6. <http://psychology.net.ru/articles>.

7. <http://www.psycheya.ru>.

8. <http://www.psychology.ru/library>.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1-Тема. Предмет и задачи детской психологии и психодиагностики	4
Психодиагностика как наука и практическая деятельность	4
Социальная и практическая значимость психодиагностики	5
Предмет и задачи психодиагностики	6
Многоаспектность психологической диагностики	8
Методологические основы и принципы психодиагностики	9
2-Тема: Исследовательские методы детской психологии	10
Исследовательские методы детской психологии	10
Принципы и методы изучения психики ребенка	11
Проведение исследовательских методов	16
Основные и вспомогательные методы	18
3-Тема: Изучение проблемы детской психологии	19
Культурно – историческая концепция Л.С.Выготского	19
Теория деятельности А.Н. Леонтьева	21
Концепция теории отношений В.Н.Мясищева	22
4-Тема: Психологические особенности новорожденности	24
Физиологические особенности новорожденности	24
Психологические изменения новорожденности	26
5-Тема: Психологические особенности младенчества	28
Физиологические особенности младенчества	28
Психологические изменения в младенческом возрасте	31
Психическое развитие первого года жизни	33
6-Тема: Психологические особенности детей раннего возраста	36
Навыки ходьбы и его значение в развитии раннем возрасте	36
Предметная деятельность в раннем возрасте	38
7-Тема: Кризис трёх лет	40
Кризис трёх лет	41
Новообразование кризиса 3-х лет как личное действие и сознание «Я сам»	42
8-Тема: Дошкольный возраст	44
Особенности общего развития детей в дошкольном возрасте	44
Игра – основной вид деятельности детей дошкольного возраста	46
Теоретические основы игровой деятельности	48
9-Тема: Адаптация	51
Ребёнок и социум. Социализация дошкольника	51
Биологические и социальные факторы	55
Роль адаптационных навыков в формировании социально-педагогической деятельности	57
10-Тема: Психическое развитие ребёнка как проблема социализации: теории социального научения	61
Проблемы социализации современных дошкольников	62
Теоретическое основание социализации	64
Дидактические принципы обучения детей дошкольного возраста	66
11-Тема: Психоаналитическое направление психического развития как развития личности	68
Проблема психического развития в классическом психоанализе З.Фрейда	68
Особенности детского психоанализа	70
Современные психоаналитики о развитии и воспитании детей	72
12-Тема: Кризис семи лет и проблема готовности к школьному обучению	74

Шаг от существующего «Я» к социальному «Я»	74
Кризис семи лет	76
Готовность детей к школе	80
13- Тема: Профессионально-этические аспекты психодиагностики	84
Специфика профессиональной деятельности психолога	84
Классификация тестов	87
Требования к методикам	90
Тема 14: Психодиагностика познавательной сферы ребенка	92
Особенности формирования познавательных процессов у детей дошкольного возраста	92
Виды внимания у дошкольников	94
Психодиагностика познавательных способностей	95
Использование игрушек для изучения познавательной деятельности детей	96
Тема 15: Психодиагностика мотивационной сферы ребенка	98
Понятие мотива и мотивации	98
Самосознание в раннем детстве	99
Общие закономерности развития эмоций и чувств в онтогенезе	100
Развитие высших чувств у дошкольников	102
Условия развития эмоциональных переживаний у дошкольников	103
Психодиагностика эмоционально-мотивационной сферы и функциональных состояний детей	104
Диагностика эмоциональной сферы дошкольников	105
Тема 16: Психодиагностика волевой сферы дошкольника	110
Основные аспекты развития воли	110
Произвольные поведения дошкольников	114
Тема 17: Психодиагностическое обследование и исследования	118
Этапы психодиагностического исследования	118
Подготовка условий испытаний	119
Виды психологической диагностики по Л.С. Выготскому	120
Правила использования диагностических данных и их выполнение	121
Тема 18: Диагностика мышления детей дошкольного возраста	123
Методы диагностики мышления	123
Методики для оценки образно-логического мышления	125
Способы познания свойств и отношений в дошкольном возрасте	133
Тема 19: Особенности психодиагностики дошкольников	134
Методы определения готовности детей к школьному обучению	134
Подготовка детей к обучению в школе	140
Тема 20: Диагностика внимания	141
Психодиагностика внимания и сенсомоторных реакций	141
Способы развития внимания детей дошкольного возраста	145
Методы исследования сенсомоторных эффектов и внимания	147
Определение устойчивости и продуктивности внимания	149
Тема 21: Диагностика памяти	151
Развитие слуховой памяти	152
Динамические особенности процесса запоминания	153
Исследование зрительной и слуховой памяти	154
Способы запоминания	156
Диагностика памяти и мнемонической активности	158
Методы диагностики памяти	160
Тема 22: Взаимосвязь развития мышления и речи у детей дошкольного возраста	162

Методы изучения речи дошкольников	162
Методы диагностики мышления	169
Методика «Определение понятий»	172
Методика «Определение пассивного словарного запаса»	174
Тема 23: Психометрическое обследование интеллекта	178
Диагностика интеллекта	178
Психическое развитие как формирование интеллекта	180
Основные направления исследований Ж. Пиаже интеллектуального развития	183
Шкала измерения разума Векслера	185
Тест успеха Шварцландера. Тест измерения аспирации	187
Тема 24: Психодиагностическая оценка человека	187
Теории личности	187
Психологическая структура человека	189
Применение проективных методов в психодиагностике человека	190
Методы изучения личностных качеств	192
Тема 25: Диагностика межличностных отношений в дошкольном возрасте	197
Суть межличностных отношений	197
Методы диагностики межличностных отношений	199
Диагностика индивидуальных особенностей, влияющих на межличностные Отношения	202
Тестовые вопросы по дисциплине «Детская психология и психодиагностика»	206
Глоссарий	216
Список использованной литературы	222

MUNDARIJA

Kirish	3
1-Mavzu: Bolalar psixologiyasi va psixodagnostikasining predmeti va vazifalari	4
Psixodagnostika fan va amaliyot sifatida	4
Psixodagnostikaning ijtimoiy va amaliy ahamiyati	5
Psixodagnostikaning predmeti va vazifalari	6
Psixologik diagnostikaning ko'p o'lchovliligi	8
Psixodagnostikaning uslubiy asoslari va tamoyillari	9
2-Mavzu: Bolalar psixologiyasining tadqiqot usullari	10
Bolalar psixologiyasining tadqiqot usullari	10
Bola psixikasini o'rganish tamoyillari va usullari	11
Tadqiqot usullarini o'tkazish	16
Asosiy va yordamchi usullar	19
3-Mavzu: Bolalar psixologiyasi muammosini o'rganish	19
L.S. Vigotskiyning madaniy-tarixiy kontsepsiyasi	19
Faoliyat nazariyasi A.N. Leontyev	21
Munosabatlar nazariyasi tushunchasi V.N. Myasishchev	22
4-Mavzu: Chaqaloqlik davrining psixologik xususiyatlari	24
Chaqaloqlik davrining fiziologik xususiyatlari	24
Chaqaloqlik davrining psixologik o'zgarishlar	26
5-Mavzu: Go'daklik davrining psixologik xususiyatlari	28
Chaqaloqlik davrining fiziologik xususiyatlari	28
Go'daklik davridagi psixologik o'zgarishlar	31
Hayotning birinchi yilidagi aqliy rivojlanish	33
6-Mavzu: Yosh bolalarning psixologik xususiyatlari	36
Yurish malakasi va uning erta yosh rivojlanishidagi ahamiyati	36
Erta yoshda predmet faoliyati	38
7-Mavzu: Uch yillik inqiroz	40
Uch yillik inqiroz	41
Uch yosh inqirozi davrida shaxsning harakati va "men o'zim"ni ongli sifatda shakllanishi	42
8-Mavzu: Maktabgacha yosh	44
Maktabgacha yoshdagi bolalarning umumiy rivojlanishining xususiyatlari	44
O'yin - maktabgacha yoshdagi bolalarning asosiy faoliyati	46
O'yin faoliyatining nazariy asoslari	48
9-Mavzu: Moslashuv	51
Bola va jamiyat. Maktabgacha yoshdagi bolaning ijtimoiylashuvi	51
Biologik va ijtimoiy omillar	55
Ijtimoiy-pedagogik faoliyatni shakllantirishda moslashuvchan qobiliyatlarning o'rni	57
10-Mavzu: Bolaning aqliy rivojlanishida ijtimoiylashuv muammosi sifatida: ijtimoiy ta'lim nazariyasi	61
Zamonaviy maktabgacha yoshdagi bolalarni ijtimoiylashtirish muammolari	62
Ijtimoiylashuvning nazariy asoslari	64
Maktabgacha yoshdagi bolalarni o'qitishning didaktik tamoyillari	66
11-Mavzu: Shaxs rivojlanishi sifatida psixik rivojlanishning psixoanalitik yo'nalishi	68
S.Freydning klassik psixoanalida psixik rivojlanish muammosi	68
Bolalar psixoanalizining o'ziga xos xususiyatlari	70
Bolalarning rivojlanishi va tarbiyasi bo'yicha zamonaviy psixoanalitiklar	72

12- Mavzu: Yetti yosh inqirozi va maktabga tayyorgarlik muammosi	74
Mavjud "men" dan ijtimoiy "men" ga qadam	74
Yetti yosh inqirozi	76
Bolalarning maktabga tayyorgarligi	80
13- Mavzu: Psixodiagnostikaning kasbiy va axloqiy jihatlari	84
Psixolog kasbiy faoliyatining o'ziga xos xususiyatlari	84
Sinovlarning tasnifi	87
Usullarga qo'yiladigan talablar	90
14-mavzu: Bolaning kognitiv sohasining psixodiagnostikasi	92
Maktabgacha yoshdagi bolalarda kognitiv jarayonlarni shakllantirish xususiyatlari yoshi	92
Maktabgacha yoshdagi bolalarda diqqat turlari	94
Kognitiv qobiliyatlarning psixodiagnostikasi	95
Bolalarning kognitiv faolligini aniqlashda o'yinchoqlardan foydalanish	96
15-mavzu: Bolaning motivatsion sohasining psixodiagnostikasi	98
Motiv va motivatsiya tushunchasi	98
Go'daklik davrida o'z-o'zini anglash	99
Ontogenezda his-tuyg'ular va hissiyotlar rivojlanishining umumiy qonuniyatlari	100
Maktabgacha yoshdagi bolalarda yuqori his-tuyg'ularning rivojlanishi	102
Maktabgacha yoshdagi bolalarda hissiy tajribalarni rivojlantirish shartlari	103
Bolalarning hissiy-motivatsion sohasi va funktsional holatining psixodiagnostikasi	104
Maktabgacha yoshdagi bolalarning hissiy sohasini diagnostikasi	105
16-mavzu: Maktabgacha yoshdagi bolaning irodaviy sohasining psixodiagnostikasi	110
Iroda rivojlanishining asosiy jihatlari	110
Maktabgacha yoshdagi bolalarning o'zboshimchalik xatti-harakatlari	114
mavzu:Psixodiagnostik tekshiruv va tadqiqot	118
Psixodiagnostik tadqiqot bosqichlari	118
Sinov shartlarini tayyorlash	119
L.S.ga ko'ra psixologik diagnostika turlari. Vygotskiy	120
Diagnostika ma'lumotlaridan foydalanish qoidalari va ularni amalga oshirish	121
18-mavzu: Maktabgacha yoshdagi bolalar tafakkurining diagnostikasi	123
Fikrlash diagnostikasi usullari	123
Majoziy-mantiqiy fikrlashni baholash usullari	125
Maktabgacha yoshdagi xususiyatlar va munosabatlarni bilish usullari	133
19-mavzu: Maktabgacha yoshdagi bolalar psixodiagnostikasining xususiyatlari	134
Bolalarning maktabga tayyorgarligini aniqlash usullari	134
Bolalarni maktabga tayyorlash	140
20-mavzu: Diqqat diagnostikasi	141
Diqqat va sensorimotor reaksiyalarning psixodiagnostikasi	141
Maktabgacha yoshdagi bolalar diqqatini rivojlantirish yo'llari	145
Sensomotor ta'sir va diqqatni o'rganish usullari	147
Diqqatning barqarorligi va mahsuldorligini aniqlash	149
21-mavzu: Xotira diagnostikasi	151
Eshitish xotirasini rivojlantirish	152
Yodlash jarayonining dinamik xususiyatlari	153
Vizual va eshitish xotirasini o'rganish	154
Yodlash usullari	156
Xotira va mnemonik faoliyat diagnostikasi	158
Xotirani diagnostika qilish usullari	160

22-mavzu: Maktabgacha yoshdagi bolalarning tafakkuri va nutqining rivojlanishi o'rtasidagi bog'liqlik	162
Maktabgacha yoshdagi bolalar nutqini o'rganish usullari	162
Fikrlash diagnostikasi usullari	169
"Tushunchalarning ta'ri" metodikasi	172
"Passiv lug'at ta'ri" metodikasi	174
23-mavzu: Intellektni psixometrik tekshirish	178
Aql diagnostikasi	178
Aqliy rivojlanish intellektning shakllanishi sifatida	180
J.Piajening intellektual rivojlanish bo'yicha tadqiqotlarining asosiy yo'nalishlari	183
Wechsler aqlni o'lchash shkalasi	185
Schwarzlander muvaffaqiyat testi. Aspiratsiyani o'lchash testi	187
24-mavzu: Shaxsni psixodiagnostik baholash	187
Shaxsiyat nazariyalari	187
Shaxsning psixologik tuzilishi	189
Inson psixodiagnostikasida proyektiv usullarni qo'llash	190
Shaxsiy fazilatlarni o'rganish usullari	192
25-mavzu: Maktabgacha yoshdagi shaxslararo munosabatlar diagnostikasi	197
Shaxslararo munosabatlarning mohiyati	197
O'zaro munosabatlarni tashxislash usullari	199
Shaxslararo munosabatlarga ta'sir qiluvchi individual xususiyatlarning diagnostikasi	202
"Bolalar psixologiyasi va psixodiagnostikasi" fanidan test savollari	206
Lug'at	216
Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati	222

CONTENT

Introduction	3
1-Theme. The subject and tasks of child psychology and psychodiagnostics	4
Psychodiagnostics as a science and practice	4
Social and practical significance of psychodiagnostics	5
Subject and tasks of psychodiagnostics	6
Multidimensionality of psychological diagnostics	8
Methodological foundations and principles of psychodiagnostics	9
2-Theme: Research methods of child psychology	10
Research methods of child psychology	10
Principles and methods of studying the child's psyche	11
Conducting research methods	16
Main and auxiliary methods	18
3-Theme: Studying the problem of child psychology	19
Cultural and historical concept of L.S. Vygotsky	19
Theory of activity A.N. Leontiev	21
The concept of the theory of relations V.N. Myasishchev	22
4-Theme: Psychological characteristics of the newborn	24
Physiological features of the newborn	24
Psychological changes in the newborn	26
5-Theme: Psychological features of infancy	28
Physiological features of infancy	28

Psychological changes in infancy	31
Mental development of the first year of life	33
6-Theme: Psychological characteristics of young children	36
Walking skills and its importance in the development of an early age	36
Subject activity at an early age	38
7-Theme: Crisis of three years	40
Crisis of three years	41
New formation of the crisis of 3 years as a personal action and consciousness of "I myself"	42
8-Theme: Preschool age	44
Features of the general development of children in preschool age	44
The game is the main activity of preschool children	46
Theoretical foundations of gaming activity	48
9-Theme: Adaptation	51
Child and society. Socialization of a preschooler	51
Biological and social factors	55
The role of adaptive skills in the formation of socio-pedagogical activity	57
10-Theme: The mental development of the child as a problem of socialization: theories of social learning	61
Problems of socialization of modern preschool children	62
Theoretical basis of socialization	64
Didactic principles of teaching preschool children	66
11-Theme: Psychoanalytic direction of mental development as personality development	68
The problem of mental development in the classical psychoanalysis of S. Freud	68
Peculiarities of child psychoanalysis	70
Modern psychoanalysts on the development and upbringing of children	72
12- Topic: Crisis of seven years and the problem of readiness for schooling	74
The step from the existing "I" to the social "I"	74
Crisis of seven years	76
Readiness of children for school	80
13- Topic: Professional and ethical aspects of psychodiagnostics	84
The specifics of the professional activity of a psychologist	84
Classification of tests	87
Requirements for methods	90
Topic 14: Psychodiagnostics of the cognitive sphere of the child	92
Features of the formation of cognitive processes in preschool children age	92
Types of attention in preschoolers	94
Psychodiagnostics of cognitive abilities	95
The use of toys to study the cognitive activity of children	96
Topic 15: Psychodiagnostics of the child's motivational sphere	98
The concept of motive and motivation	98
Self-awareness in early childhood	99
General patterns of development of emotions and feelings in ontogenesis	100
The development of higher feelings in preschoolers	102
Conditions for the development of emotional experiences in preschoolers	103
Psychodiagnostics of the emotional-motivational sphere and functional states of children	104
Diagnosis of the emotional sphere of preschoolers	105
Topic 16: Psychodiagnostics of the volitional sphere of a preschooler	110
The main aspects of the development of the will	110

Arbitrary behaviors of preschoolers	114
Topic 17: Psychodiagnostic examination and research	118
Stages of psychodiagnostic research	118
Preparing Test Conditions	119
Types of psychological diagnostics according to L.S. Vygotsky	120
Rules for the use of diagnostic data and their implementation	121
Topic 18: Diagnosis of the thinking of preschool children	123
Methods for diagnosing thinking	123
Methods for assessing figurative-logical thinking	125
Ways of knowing properties and relationships in preschool age	133
Topic 19: Features of psychodiagnostics of preschoolers	134
Methods for determining the readiness of children for schooling	134
Preparing children for school	140
Topic 20: Diagnosis of attention	141
Psychodiagnostics of attention and sensorimotor reactions	141
Ways to develop the attention of preschool children	145
Methods for the study of sensorimotor effects and attention	147
Determining Attention Sustainability and Productivity	149
Topic 21: Memory Diagnostics	151
Development of auditory memory	152
Dynamic features of the memorization process	153
The study of visual and auditory memory	154
Ways of memorization	156
Diagnostics of memory and mnemonic activity	158
Methods for diagnosing memory	160
Topic 22: The relationship between the development of thinking and speech in preschool children	162
Methods of studying the speech of preschoolers	162
Methods for diagnosing thinking	169
Methodology "Definition of concepts"	172
Methodology "Definition of passive vocabulary"	174
Topic 23: Psychometric examination of intelligence	178
Diagnostics of the intellect	178
Mental development as the formation of intellect	180
The main directions of J. Piaget's research on intellectual development	183
Wechsler Mind Measurement Scale	185
Schwarzlander success test. Aspiration measurement test	187
Topic 24: Psychodiagnostic assessment of a person	187
Personality theories	187
The psychological structure of a person	189
Application of projective methods in human psychodiagnostics	190
Methods for studying personal qualities	192
Topic 25: Diagnosis of interpersonal relationships in preschool age	197
The essence of interpersonal relationships	197
Methods for diagnosing interpersonal relationships	199
Diagnosis of individual characteristics that affect interpersonal Relationships	202
Test questions on the discipline "Child psychology and psychodiagnostics"	206
Glossary	216

List of used literature	222
-------------------------------	-----

