88.8.13
Г74

І.М. ГОЯН, А.А. ПАЛІЙ

ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ, ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ І РОЗВИВАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРАКТИКУМ У ДИТЯЧОМУ САДКУ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ТА
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

І.М. ГОЯН, А.А. ПАЛІЙ

ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ, ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ І РОЗВИВАЛЬНО–ВИХОВНИЙ ПРАКТИКУМ У ДИТЯЧОМУ САДКУ

НБ ПНУС
757967

Івано-Франківськ – 2010

ББК 88.8я73

Рекомендовано до друку Вченою радою філософського факультету
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
протокол № 9 від 27 травня 2010 року

П 74

Рецензенти:

1. **Москалець В.П.** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології і соціальної роботи Прикарпатського юридичного інституту Львівського державного університету внутрішніх справ
2. **Тодорів Л.Д.** – кандидат психологічних наук, докторант кафедри загальної та експериментальної психології
3. **Палій Р.Я.** – завідувач ДНЗ №3 «Бджілка», м. Івано-Франківськ

Навчальне видання

Підп. до друку 24.06.2010. Формат 60х84/16.
Папір офс. Друк різографічний. Гарн. Times New Roman.
Умови. др. арк. 34,18. Наклад 50.

Видавець та виготівник «Симфонія форте»
76019, м. Івано-Франківськ, вул. Крайківського, 2, тел. (0342) 77-98-92

Гоян І.М., Палій А.А.
Психодіагностичний, психокорекційний і розвивально-виховний практикум у дитячому садку : навчальний посібник. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2010. – 588 с.

Навчальний посібник розроблений у відповідності до програми проходження розвивально-виховної практики студентами-психологами в дитячих дошкільних закладах. В ньому представлені експериментальні й діагностичні методики, спрямовані на вивчення основних психічних процесів, особистісних рис, видів діяльності, потребово-мотиваційної та афективно-вольової сфер особистості дітей дошкільного віку. Окремі розділи розкривають зміст, методику і техніку психокорекційної і розвивально-виховної роботи з дітьми, подані практичні рекомендації вихователям і батькам із приводу проблемних ситуацій у вихованні дітей.

Рекомендується студентам психологічних спеціальностей, керівникам практик, вихователям дошкільних закладів, батькам.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
№ 757967

© Гоян І.М., 2010
© Палій А.А., 2010

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Дошкільне дитинство – дуже короткий відрізок у житті людини, лише шість-сім років. Але вони мають важливе значення. В цей період розвиток йде дуже бурхливо і швидко. Із зовсім безпомічної, нічого не розуміючої істоти дитина перетворюється у відносно самостійну, активну особистість. Прискорено розвиваються всі сторони психіки дитини. Тим самим закладається фундамент для подальшого зростання. Назвемо основні напрямки психічного розвитку в дошкільному дитинстві.

По-перше, формуються основи особистості. Дитина починає усвідомлювати власне «Я», свою активність, починає критично оцінювати себе. Створюється підпорядкування мотивів: можливість підкорити свої безпосередні спонукання усвідомленим цілям. Дитина навчається у певних межах керувати своєю поведінкою і діяльністю, передбачати її результат і контролювати виконання. Ускладнюється емоційне життя дошкільника: збагачується зміст емоцій, формуються вищі почуття.

По-друге, розширюється сфера діяльності дитини. Від спілкування тільки з мамою вона переходить до спілкування з однолітками та дорослими. Дитина починає гратися, малювати, конструювати, виконувати трудові доручення. Одночасно вона засвоює цілі та мотиви цих видів діяльності, у неї формуються певні навички, вміння, здібності і особистісні риси характеру (наполегливість, організованість, комунікабельність, ініціативність, працездатність та інші).

По-третє, в цей період дитинства йде інтенсивний пізнавальний розвиток. Дитина оволодіває рідною мовою. Вона навчається не тільки розуміти мову, але й засвоює фонетику та граматику рідної мови. Удосконалюється сприйняття кольорів, форми, величини, простору, часу. Розвиваються види і властивості уваги, пам'яті, уяви. Виникає становлення наочних і образних форм мислення та мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікацій та ін. Мова перетворюється в знаряддя, засіб мисленнєвої діяльності. Формується довільність психічних процесів, тобто вміння керувати ними свідомо, ставити цілі пізнавальної діяльності і контролювати їх досягнення.

Психологічна практика студентів у дошкільних закладах підводить висновки, узагальнює отримані теоретичні знання,

закріплює практичні вміння і навички, вироблені в процесі лабораторних занять. Вона дозволяє сформувати цілісне уявлення про напрямки розвитку дошкільника, побачити взаємозалежність психічних функцій, різноманітність їх проявів у конкретної дитини. Упродовж двох тижнів студенти вивчають психічні особливості дітей віком 3–6 років. Ця практика максимально зорієнтована на майбутню практичну діяльність, допомагає побачити взаємозв'язок психології та педагогіки, вчить використовувати теоретичні знання у психологічній роботі. Для цього проведення кожної методики завершується формулюванням педагогічних рекомендацій. Наприклад, вивчивши прояви соціальних емоцій, намічають шляхи і засоби їх розвитку. Або після вивчення того, як дитина усвідомлює моральні норми, складають текст рекомендацій для батьків.

Психологічна практика дозволяє студентам виявити максимальну самостійність у підборі матеріалу для дослідження та визначенні місця методик упродовж дня.

Ця практика вирішує завдання комплексного підбору діагностичних, корекційних і розвивальних методів дитячої психології, кожен із яких має свої переваги та недоліки, і використання їх з різною метою. *Спостереження* виявляє найбільш яскраві психологічні факти і гіпотетично їх пояснює. *Експеримент* розкриває психологічні закономірності і механізми, підтверджує чи спростовує висунуту гіпотезу. *Бесіда* сприяє уточненню зроблених висновків. Таким чином, студенти підходять до висновку про те, що тільки комплексне, систематичне, послідовне вивчення психіки дитини дає об'єктивну і повну картину її розвитку. Тому, наприклад, сюжетно-рольова гра спочатку вивчається шляхом спостереження – потім вона організовується експериментом, коли дитині пропонують виконати головні та вторинні ролі, діяти з реальними, уявними предметами-замінниками. Уявлення про індивідуальні особливості дитини доповнюються проведенням бесід з дитиною, батьками, вихователями. Відповіді співставляють з поведінкою у природних і спеціально створених умовах. Одночасно студенти отримують можливість вивчити особливості психіки дошкільника у взаємозв'язку з його соціальним оточенням.

Завдання розвивально-виховної практики в дитячому садку

- Вироблення уявлень про методики наукового дослідження у дитячій психології;
- практичне оволодіння конкретними методиками вивчення психіки дитини, формування вмінь і навичок проведення психологічного дослідження. До них належать: виконання повного «фотографічного» запису поведінкових, емоційних і мовних реакцій дитини, вміння проведення досліджень; вміння увійти в контакт з досліджуваним, викликати в нього довіру, проводити вивчення тактично, ненав'язливо, щоб не впливати на результати обстеження тощо;
- ознайомлення з теорією і практикою (методикою) проведення психодіагностичної і розвивально-корекційної роботи психолога в дитячому садку. Це зумовлює вироблення ряду таких умінь: постановка мети дослідження, висунення гіпотези, підбір стимульного матеріалу, співставлення і узагальнення психологічних даних, використання простих і надійних методів їх обробки та перевірки даних емпіричних досліджень;
- встановлення взаємозв'язку між психічними явищами, їх взаємодію і взаємовплив. Проведення методик дозволяє студентам побачити єдність загального і часткового, закономірного й індивідуального, проявів психологічних законів у конкретних випадках, тобто забезпечити єдність засвоєних теоретичних і практичних знань;
- апробація діагностичних, корекційних і розвивальних методів дитячої психології і формування умінь їх використання в практичній роботі з дітьми.

Основними методами в дитячій психології є спостереження, експеримент, бесіда, аналіз продуктів діяльності, тестування.

Спостереження – це планомірне та цілеспрямоване фіксування психологічних фактів у природних умовах повсякденного життя. Так, вивчаючи культуру спілкування дошкільника з ровесниками, дослідник спостерігає за ними в іграх, на прогулянках, у процесі приймання їжі та ін. При спостереженні необхідно дотримуватися певних *правил:*

1. Перед спостереженням формують мету: який саме психологічний прояв буде вивчатися; наприклад, формування культурно-гігієнічних навичок;

2. У залежності від мети дослідження вибирають об'єкт (дитина певної статі та віку) і ситуацію, в якій буде здійснюватися спо-

стереження: наприклад, у режимних процесах – при споживанні їжі, умиванні, вдяганні, роздяганні.

3. При спостереженні необхідно дотримувати природні умови життя дошкільника. Для цього потрібно попередньо познайомитися з групою дітей, адаптуватися в їхньому середовищі за 2-3 дні, щоб не бути незнайомою для них людиною. Тоді діти ведуть себе природно.

4. З цією ж метою збереження природних умов не втручаються у діяльність дитини, яка не знає, що за нею спостерігають. У цьому випадку не змінюються природні прояви психіки дошкільника.

5. Потрібно пам'ятати, що соціальні стереотипи можуть вплинути на об'єктивність фіксації та обробку даних. Якщо у ставленні до дитини сформувалася позитивна установка, то дослідник може не помітити негативні психічні прояви, а якщо і зафіксує їх, то швидше всього це буде випадково. І навпаки, при негативній установці, дослідник може не помітити позитивні сторони, а сконцентрувати свою увагу на негативних психічних фактах і при інтерпретації даних пояснити їх як постійні та закономірні. Тому для отримання додаткової інформації про дитину важливо поспілкуватися із дитиною, батьками і вихователями після того, як буде проведено спостереження і зроблено первинну обробку матеріалу;

6. Спостереження дає об'єктивні дані, якщо воно проводиться послідовно і схематично, тобто за дитиною спостерігають не менше двох-трьох разів в одних і тих самих видах діяльності. Це пов'язано з тим, що факти, за якими спостерігають, не відокремлені від багатьох спільних явищ. Важливо помітити суттєве в спостереженні, відокремити випадкове від закономірного.

7. Необхідно наперед розробити і засвоїти засоби фіксації даних. Потрібно вести «фотографічний» запис всіх психологічних фактів у протоколі, не змінюючи їх.

Таке записування фіксує всі висловлювання дитини дослівно (прямою мовою) без виправлення помилок, вказується також інтонація, сила голосу. В протоколі також вказуються висловлювання дорослих та ровесників, які контактують з дитиною. Крім мови, спрямованої на дитину, в протоколі відзначають дії та емоції оточуючих. Таким чином, при спостереженні фіксують цілісну ситуацію. Психологічні прояви діляться на такі групи: мова і мовлення, емоційні реакції, поведінку та діяльність.

Метод спостереження має такі *позитивні риси:*

- ✓ не знаючи про те, що вона є об'єктом дослідження, дитина поводиться вільно, природно, прояви її психіки не змінюються;
- ✓ досліджуваний може побачити особистість дитини в цілому, кожен факт сприймати як її частину;
- ✓ спостереження не має вікових обмежень, ведеться за всіма видами діяльності і поведінки дитини різного віку.

Одночасно з цим спостереження має низку *недоліків*:

- ✓ дослідник помічає безпосередню позицію, не маючи можливості втручатися у діяльність дітей. Психічні явища можуть не проявлятися, якщо випадково не виникає відповідної ситуації;
- ✓ дослідник може пропустити психологічні факти, якщо не знає про їхнє існування;
- ✓ при спостереженні й обробці даних можливе порушення об'єктивності. Спостереження можуть бути суб'єктивні, коли дослідник приписує дитині невластиві їй думки, мотиви поведінки, ставлення і почуття;
- ✓ за допомогою спостереження не можна зібрати велику кількість матеріалу з двох причин: по-перше, за однією дитиною потрібно спостерігати неодноразово, по-друге, дослідник не може викликати явище, в якому він зацікавлений, а потрібно чекати поки воно з'явиться.
- ✓ у процесі повторного спостереження не можна отримати абсолютно ідентичні психологічні факти, а значить, і перевірити початково отримані дані.
- ✓ без використання спеціальних записуючих засобів важко точно і правильно зафіксувати факти, за якими спостерігаємо.
- ✓ здійснюючи запис фактів, дослідник фіксує їх в описовій формі, що значно ускладнює їх обробку та інтерпретацію. В цьому методі обмежене застосування математичної обробки даних. Тому прояви закономірностей і психологічних механізмів на основі даних спостережень виявляються важкими.

На відміну від спостереження, ***експеримент*** пропонує вивчення психологічних особливостей у спеціально створених умовах. *Констатувальний* експеримент виявляє наявний рівень досліджуваного явища. А один із видів експерименту, *природний*, проводиться у звичних для дитини умовах, де організовується знайома для неї діяльність: гра, малювання тощо.

Організація експерименту потребує здійснення ряду умов:

1. Експеримент, як і всі методи дослідження, потребує попередньої постановки мети і вибору об'єкту, наприклад, вивчення самооцінки у старших дошкільників у мистецькій діяльності.

2. Необхідно ретельно розробити методику проведення експерименту, підготувати стимульний матеріал для дослідження, наприклад, картки із зображенням предметів для запам'ятовування, казку для переказу.

3. Стимульний матеріал потрібно підготувати у точній відповідності рекомендацій, вказаних в посібнику.

4. Потрібно завчасно підготувати умови, в яких буде проводитись дослідження. Експеримент завжди проходить індивідуально в окремому приміщенні, якщо методикою не передбачено групове проведення. Приміщення повинно бути дуже знайоме дітям і не містити предметів, які можуть відволікати їх увагу. Так, не можна проводити експеримент у методичному кабінеті, кімнаті казок, спортивному залі. Для досягнення даної мети більш підійдуть спальні або роздягальні кімнати.

5. Необхідно завчасно скласти і вивчити напам'ять інструкцію та опис процедури проведення експерименту. Потрібно пам'ятати, що вона повинна бути зрозумілою дітям.

6. Перед тим, як проводити експеримент, необхідно вибрати випробуваного і встановити з ним дружні довірливі стосунки. Дослідник повинен знайти спільну мову з дитиною, чому сприяє невимушена, спокійна розмова, посмішка, позитивні жести. Не можна підкреслювати надзвичайність, винятковість ситуації, займати позицію перевіряльника. Не допускати мотивування запланованої діяльності таким чином (якщо потрібна мотивація, не передбачена процедурою дослідження): «Я хочу перевірити, чи можеш ти добре запам'ятовувати», або: «Я подивлюся, чи можна тебе брати до школи». Доцільно додати процедурі експерименту характер звичайного доброзичливого спілкування, запропонувати дітям, наприклад: «Я хочу з тобою погратися», «Давай подивимось нову книжку» тощо. Нехай дитина освоїться у приміщенні, звикне до ситуації. Часто діти відмовляються виконувати запропоновані їм дії. Не потрібно насильно примушувати їх. Можливо, що довіра у стосунках ще не виникла або дитина зайнята якою-небудь іншою діяльністю. В цьому випадку дослідження потрібно відкласти і зустрітися з дитиною ще раз.

7. На успіхи та невдачі дитини під час експерименту потрібно реагувати стримано, якщо це не передбачено методикою експерименту, не потрібно загострювати увагу дитини на помилках. Хвалити потрібно стримано і не за результат, а за старання. Це пов'язано з тим, що оцінка дорослого може впливати на ставлення до завдання, а отже, і результат. Краще, щоб дитина не мала уяви про допущені помилки.

8. Теми проведення дослідження повинні передбачати індивідуально-психологічні особливості дитини. Не потрібно підганяти дітей. Необхідно вчасно помітити, коли дитина стомилась і занудьгувала. В цьому випадку доцільно перервати експеримент і здійснити його іншим разом.

9. Експеримент, проведений з дитиною, не повинен бути довготривалим. Як правило, обмежується 10-15 хвилинами, якщо інший час не передбачений методикою дослідження. При цьому чим молодша дитина, тим менш тривалим повинно бути дослідження. При обранні часу проведення експерименту потрібно врахувати індивідуально-психологічні особливості дітей та режим дитячого садка. Якщо дошкільник втомлений, схвильований або ослаблений після захворювання, потрібно відкласти експеримент. Не можна проводити експеримент перед вживанням їжі, після або під час прогулянки, фізичних або музичних занять. Для експерименту більше підійде друга половина дня або перша до ранкової гімнастики.

10. Посадити дитину потрібно біля себе, а не через стіл. Кімната, де проводиться експеримент, повинна бути добре освітлена. Потрібно забрати всі сторонні подразники: звуки, запахи, нові предмети. Не потрібно садити дитину обличчям до вікна, щоб не відволікалась.

11. Експеримент завжди передбачає стандартну процедуру, тому не можна вносити в нього будь-які зміни, наприклад, змінити інструкцію, вона може повторюватися 2-3 рази без змін, але привносити зміни не можна, якщо це не передбачено методикою дослідження. Усім дітям потрібно запропонувати завдання одночасно, з однаковою інтонацією, силою голосу, не акцентуючи увагу на будь-яких словах, крім спеціальних випадків.

12. Експеримент проводить дослідник та протоколіст. Важливо, щоб останній знаходився поза межами зору досліджуваного, але сам може його добре бачити і чути. У протоколі він фіксує поведінку, мову, емоції, реакції дитини у співвідношенні з передбачуваними методикою критеріями дослідження.

Особливо підкреслимо, що мова дитини записується із збереженням усіх її особливостей, без виправлення граматичних помилок.

Зауважимо, що протокол експерименту також являє собою «фотографічний» запис психологічних фактів та ходу дослідження. При цьому фіксуються дії і мова експериментатора, його основні і додаткові запитання, повторення інструкції та ін. Крім цього, у протокол заносять висловлювання дитини дослівно, навіть якщо вони не належать до процедури проведення експерименту, а також відмову дитини виконувати завдання.

Метод бесіди використовується самостійно чи поєднується з експериментом і спостереженням. Наприклад, вивчаючи ігрові якості дитини, дослідник спочатку спостерігає за її іграми, а потім проводить бесіду про улюблені іграшки, ролі, партнерів по грі, спочатку з дітьми, а потім з батьками, вихователями.

Ефективність бесіди залежить від здійснення таких *вимог:*

1. Підготовка і проведення бесіди містить постановку мети, вибір матеріалу для неї, наприклад, казки, малюнки, вірші. Так, для бесіди з дитиною про усвідомлення нею норм поведінки «потрібно ділитися з товаришами» вибирають вірш А. Костецького «Утрьох» і задають питання: яка іграшка була у хлопчика? Чи дозволив Славко поїздити на велосипеді іншим дітям? Правильно, чи неправильно він вчинив? Чому потрібно ділитись іграшками з іншими дітьми?

Запитання для бесіди повинні бути чіткими, короткими, конкретними, не повинні допомагати дитині з відповіддю.

2. Дослідник вивчає питання напам'ять і задає їх всім дітям у суворо визначеному порядку, вимагаючи відповідей. Можливе використання уточнюючих запитань, якщо в ході бесіди виникає у цьому потреба.

3. Бесіда, як і експеримент, завжди проводиться індивідуально в окремому приміщенні. Вона не повинна перевищувати 10-15 хв., щоб дитина не перевтомилась і не втратила до неї цікавості.

4. Перед проведенням бесіди необхідно вибрати досліджуваного і встановити з ним емоційний контакт. Для цього можна спочатку поговорити на цікаву для нього тему. І тільки потім приступити до запитань. Бесіда повинна проводитись тактовно, ненав'язливо і ні в якому разі не повинна носити розпитувальний характер. Дуже важливо, щоб дослідник показав дитині, що зацікавлений у розмові з нею, прислуховувався до її відповідей.

5. Завчасно розробляються способи фіксації даних. Можливе використання технічних засобів (магнітофон). Тут, як і в експерименті, функції дослідника і протоколіста можуть бути розділені. Відповіді дитини, її поведінка, емоційні прояви чітко фіксуються в протоколі.

Підкреслимо, що в протоколі, окрім змісту бесіди, фіксують характер її протікання: наскільки впевнено, зацікавлено відповідає дитина на кожне запитання, наскільки вона зацікавлена її змістом.

Важливе місце у вивченні психіки дошкільника займає метод ***аналізу продуктів діяльності,*** оскільки ні в якому іншому віці діяльність дитини не буває настільки різноманітна і психологічно інформативна. Аналізуючи продукти образотворчої і конструктивної діяльності (малюнки, аплікації, об'ємні зображення, конструкції), музичної діяльності (виконавське мистецтво в піснях, танцях, грі на музичних інструментах), оповідання та казки, перекази відомих літературних творів. Цей метод часто входить як основна частина до інших методів, наприклад, до експерименту. Так вивчають вплив мотивів на розвиток образотворчої діяльності. В залежності від характеру мотиву дитина відтворює малюнки, які потім оцінюють за певними показниками.

Цей метод іноді передбачає аналіз не тільки продукту діяльності, а й процесу його створення. Наприклад, йде драматизація за казкою, а протягом гри аналізують виконання ролі, її відповідності тексту, те нове, що вносить у неї дитина. А в малюванні, ліпленні, аплікації можна аналізувати не тільки прояви мистецтва у продукті, виразні засоби, але і способи її виконання, ступінь відповідності першочерговому задуму.

Організація аналізу продуктів діяльності вимагає дотримання ряду *вимог:*

1. Насамперед чітко формулюють мету дослідження, наприклад: вивчення ставлення дошкільників до дорослих і ровесників, що відображається в їх малюнках.

2. У відповідності до мети дослідження вибирають досліджуваного, пам'ятаючи про те, що оволодіння технічними засобами в тій чи іншій діяльності залежить від віку дитини. А якщо це важливо, відбирають дітей, що володіють навичками малювання або навичками конструювання за наочним зразком.

3. Для всіх дітей досліджуваної групи створюють однакові умови, тобто підбирають однакові матеріали, наприклад, фарби, олівці, крейду, ножиці, клей, папір, конструктор.

4. При отриманих продуктах підтримують природні умови, як і в експерименті: вибирають помічника, визначають час проведення, визначають у дитини мотивацію на отримання продукту, спостерігаючи за тим, щоб кожна дитина працювала самостійно, якщо проводиться групове дослідження.

5. У випадку необхідності розробляють способи фіксації процесів виконання продукту, дій, мови та емоційних реакцій дитини.

6. У випадку необхідності потрібно розробити і вивчити напам'ять запитання до дитини для бесіди про отриманий продукт, наприклад, про те, як вона оцінює свої малюнки і чому. При цьому потрібно пам'ятати про правильність постановки запитання до дитини.

7. Критерії оцінки отриманого продукту розробляються у відповідності до поставленої в дослідженні мети, наприклад, оцінка вибраного кольору композиції малюнка.

Після закінчення психологічної практики, крім протоколів та їх аналізу, студенти пишуть характеристику на дитину, що вивчається. У ній описуються всі отримані результати спостереження за особливостями розвитку особистості, діяльності, пізнавальних процесів, визначаються перспективи розвитку психіки досліджуваного і засоби управління цим розвитком, необхідні корректувально-розвивальні заняття.

Таблиця 0.1

Приблизна схема проведення психологічної практики

День практики	Мета дослідження	Метод	Зміст роботи, обладнання, матеріал
1	2	3	4
1-й	Познайомитись з групою дітей, увійти в контакт, встановити довірливі стосунки, запам'ятати всіх дітей за іменами, допомогти вихователям у проведенні побутових процесів. Вибрати дитину для проведення дослідження. Познайомитись з графіком роботи вихователя з метою вибору часу для проведення досліджень.	Спостереження за діяльністю дітей без фіксування даних, бесіди з дітьми на цікаві їм теми	Список групи, розпорядок дня.
1 2-й	Вивчення сформованості культурно-гігієнічних навичок.	Спостереження за режимними процесами	Розвивально-корекційні ігри
	Вивчення особливостей образотворчої діяльності.	Експеримент, розвивально-коректувальні ігри	Матеріал для малювання
	Вивчення зв'язної мови на матеріалі переказу.	Експеримент, розвивально-корекційні ігри	Казка для переказу
3-й	Вивчення культури спілкування, сюжетно-рольової гри та соціальних емоцій	Спостереження за вільною діяльністю дітей та сюжетно-рольовою грою	Розвивально-корекційні ігри
	Вивчення ігрових переваг	Бесіда з дитиною, батьками, вихователями	Питання для бесіди
	Вивчення вміння стримувати безпосередні збудження	Експеримент	Рухлива гра

4-й	Вивчення вміння планувати трудову діяльність	Спостереження за виконанням трудового доручення	Обладнання для трудової діяльності
	Вивчення готовності дитини до школи	Бесіда з дитиною, батьками, вихователями (проводиться після спостереження)	Запитання для бесіди; розвивально-корекційні ігри
	Вивчення класифікації у мисленнєвих операціях	Експеримент, розвивально-корекційні ігри	Малюнки та класифікаційні групи предметів
	Вивчення самооцінки в образотворчій діяльності	Експеримент, тестові методики	Матеріал для малювання
5-й	Вивчення особливостей конструювання	Експеримент, розвивально-корекційні ігри	Матеріал для конструювання
	Вивчення описової мови і властивостей уваги (на матеріалі малюнків або іграшок)	Експеримент, розвивально-корекційні ігри	Дидактичний малюнок, запитання для аналізу, або 2-3 іграшки, незнайомі дітям
	Вивчення сприйняття кольору	Експеримент, розвивально-корекційні ігри	Кола різних кольорів та коробочки для них
	Вивчення діалогічної мови	Спостереження за вільною діяльністю дітей	Протоколи попередніх спостережень
	Вивчення поведінкових відхилень	Спостереження за вільною діяльністю дітей розвивально-корекційні ігри	Діагностичні методики, розвивально-корекційні ігри

6-й	Вивчення усвідомлення моральних норм та моральних якостей	Бесіди з дитиною, діагностичні методики, розвивально-корекційні ігри	Моральні ситуації, малюнки, що зображують позитивні та негативні вчинки, відтворення казок і запитання для аналізу
	Вивчення уявлень батьків і вихователів про моральні якості дитини	Бесіди з батьками, вихователями, діагностичні методики	Запитання для бесіди про моральні якості
	Вивчення сприйняття форми	Експеримент, тестові методики, розвивально-корекційні ігри	Рамки з отвором і вставки різних геометричних форм
	Вивчення індивідуальних особливостей поведінки	Спостереження за вільною діяльністю та сюжетною грою	Діагностичні методики, розвивально-корекційні ігри
7-й	Вивчення механічної пам'яті	Експеримент, розвивально-корекційні ігри	10 однакових слів, дві пари малюнків «знайди відмінність»
	Вивчення довільної поведінки	Експеримент	Рухливі ігри
8-й	Вивчення зв'язної мови та уяви	Експеримент, розвивально-корекційні ігри	3 предметні малюнки із зображенням людей (тварин), початок казки
	Вивчення усвідомлення мотиваційних переваг	Діагностичні методики і розвивально-корекційні ігри	Зображення золотої рибки, або іграшкової рибки
	Вивчення рівня досягнень в образотворчій діяльності	Діагностичні методики і розвивально-корекційні ігри	Візерунки трьох ступенів складності, папір та олівці

9-й 1	Вивчення мобілізації вольових зусиль.	Діагностичні методики і розвивально-корекційні ігри	Рухлива гра
	Вивчення мисленнєвих операцій, спілкування	Експерименти, діагностичні методики і розвивально-корекційні ігри	Таблиця «Четвертий зайвий»
10-й	Вивчення переведення уваги	Експеримент, діагностичні методики і розвивально-корекційні ігри	Рухлива гра
	Вивчення готовності дитини до школи	Бесіда з дитиною та батьками, експеримент	Запитання для бесіди, тести
	Вивчення особливостей уваги	Спостереження, діагностичні методики і розвивально-корекційні ігри	Розвивально-корекційні ігри
	Складання психологічної характеристики дитини	Спостереження, експеримент, бесіда, діагностичні методики і розвивально-корекційні ігри	Протоколи, продукти діяльності та аналіз всіх виконаних завдань

Примітка: у кінці кожного дня оформлюється відповідна документація – протокол, аналіз даних, педагогічні рекомендації за всіма методиками, стимульний матеріал, використаний для дослідження.

РОЗДІЛ 1

ТЕМАТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ТЕМА 1.
САМОСВІДОМІСТЬ ТА САМООЦІНКА

Протягом дошкільного дитинства суттєвих змін зазнає самосвідомість – образ «Я» як афективно-когнітивне утворення (М.І. Лисіна). Під афективною стороною розуміємо ставлення людини до себе, а під когнітивною – уявлення чи знання про себе. Джерелами побудови образу «Я» у дошкільників виступають досвід індивідуальної діяльності та досвід спілкування з дорослими та ровесниками. Перший має суттєвий вплив на побудову когнітивного ставлення до себе, а другий – афективного. Найперші прояви самосвідомості спостерігаються в кінці віку немовляти, коли дитина починає виділяти своє тіло з оточуючого простору. Важливий етап розвитку самосвідомості наступає на третьому році життя, коли формується особистісне новоутворення – «гордість за особисті досягнення». Це новоутворення вказує на те, що дитина починає усвідомлювати свої бажання, дії, бачити себе суб'єктом діяльності і відділяти дію від предмета, з котрим вона була тісно зв'язана.

Ядром самосвідомості є *самооцінка* і пов'язаний із нею *рівень домагань*.

***Самооцінка** – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Належачи до ядра особистості, вона є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності та подальший розвиток особистості.*

Самооцінка має важливу відмінність від інтроспекції. Вона тісно пов'язана з *рівнем домагань* людини – ступенем складності цілей, які вона ставить перед собою. Розбіжність між домаганнями і реальними можливостями призводить до того, що людина починає неправильно себе оцінювати, в результаті її поведінка стає неадекватною – виникають емоційні зриви, підвищена тривожність та ін.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
КОД 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА
Інв. № 757967

Самооцінка ззовні проявляється в тому, як людина оцінює можливості й результати діяльності інших (наприклад, принижує їх при завищеній самооцінці).

У вітчизняній психології показані вплив самооцінки на пізнавальну діяльність людини (сприйняття, уявлення, вирішення інтелектуальних завдань), місце самооцінки в системі міжособистісних взаємин, певні прийоми формування адекватної самооцінки, а при її деформації – прийоми перетворень її шляхом виховних впливів.

Під рівнем домагань розуміється ступінь важкості мети, яку людина ставить перед собою.

Рівень домагань *– характеризує: 1) рівень труднощів, досягнення якого є загальною метою серії майбутніх дій, – ідеальну мету; 2) вибір суб'єктом мети чергової дії, що формується в результаті переживання успіху або невдачі ряду минулих дій, – рівень домагань у даний момент; 3) бажаний рівень самооцінки особистості – рівень Я.*

Прагнення до підвищення самооцінки в умовах, коли людина вільна у виборі ступеня складності чергової дії, призводить до конфлікту двох тенденцій: 1) підвищення домагань, щоб одержати максимальний успіх; 2) зниження їх, щоб уникнути невдачі.

Люди з реалістичним рівнем домагань відрізняються впевненістю у своїх силах, наполегливістю в досягненні мети, більшою продуктивністю, критичністю в оцінці досягнутого.

Неадекватність самооцінки може призвести до вкрай нереалістичних, завищених або занижених домагань.

Самооцінка розвивається в дошкільному віці за такими **напрямами:**

1) зростає кількість якостей особистості та видів діяльності, котрі оцінює дитина;

2) самооцінки від загальної переходять до диференційованої;

3) виникає оцінка в часі, що виявляється у прогнозах на майбутнє. Головним досягненням дошкільного віку є чітка, впевнена, в цілому емоційно позитивна самооцінка, котра забезпечує готовність дитини до навчання в школі.

Завдання 1

Вивчення рівня домагань дітей у різних видах діяльності

Підготовка дослідження.

Для першої серії підготувати варіанти взірців трьох ступенів складності (легкі, середні, важкі), по 8 зразків у кожному; папір, набір кольорових олівців. Для другої серії підібрати зразки для конструювання трьох ступенів складності, по 4 зразки у кожному наборі; різні види конструкторів. Для третьої серії – сантиметр.

Проведення дослідження.

Дослідження складається з декількох серій, котрі проводять за вибором або послідовно з інтервалом в 2-3 дні з дітьми 5–7 років.

Перша серія

Малювання. Групі дітей з 4–5 чоловік говорять: «Зараз ми будемо малювати. У мене три види завдань: легкі, середні та важкі. Якщо ви виберете важке завдання і впораєтесь з ним, отримаєте 5 балів, якщо середнє – 4, а якщо легке – 2. Якщо ви виберете завдання і не впораєтесь, отримаєте тільки 1 бал. Намагайтесь набрати більше балів. А тепер хай кожен скаже, яке завдання він вибирає» Експериментатор показує зразки, розкладені групками: «Погляньте на ці завдання. Ось важкі, ось середні, ось легкі. Вибирайте те, з яким зможете впоратись, і малюйте». Після виконання завдань дорослий говорить кожній дитині, впоралась вона чи ні. Потім дітям знов пропонують зробити вибір і т.д. Всього діти виконують 6-8 завдань.

Друга серія

Конструювання. Проводять аналогічно до першої серії, але дітям пропонують зробити конструкції (легкі, середні і високого ступеня важкості; наприклад, побудувати за зразком хатинку, міст, гараж). Дослідження проводиться індивідуально. Дитина виконує 3-4 завдання.

Третя серія

Рухливі вправи. Дитині пропонують стрибнути «як можна далі», але спочатку просять показати, на яку відстань вона може стрибнути. Потім вона скаче. Після виконання завдання дитині говорять, впоралась вона чи ні, і пропонують зробити нову заявку. За наказом йде виконання і т.д. Це повторюється 3-4 рази.

При проведенні всіх серій експериментатор у ході виконання може спеціально створювати ситуацію успіху чи невдачі:

• оцінити діяльність дитини як неуспішну, обмеживши час для виконання завдання чи вказавши на недоліки в роботі;

• оцінити діяльність як успішну, надавши більше часу для її виконання чи непомітно надати допомогу дитині, якщо вона відчуває якісь труднощі.

У таблиці фіксують ступінь складності завдання, отриману кількість балів, поведінку, висловлювання, емоційні реакції дитини на успіх чи невдачу.

Обробка даних.

По кожній серії визначають число виконаних і невиконаних завдань в залежності від ступеня їх трудності. На основі цього роблять висновок, чи відповідає рівень домагань можливостям виконання, адекватно чи неадекватно дитина реагує на успіх чи невдачу в роботі. У першому випадку рівень домагань повинен підвищуватися при успішному виконанні, в другому – знижуватися чи зберігатися при невдачах. Діти діляться на *4 групи:*

1) ті, що вибирають після досягнення успіху складніші завдання, а після невдачі – простіші;

2) ті, що мають тенденцію до вибору нескладних завдань незалежно від того, досягають вони успіху чи ні;

3) ті, що часто вибирають складні завдання незалежно від невдачі при виконанні;

4) ті, у котрих досягнутий успіх (неуспіх) впливає (не впливає) на вибір наступного завдання.

Визначають, як розподіляються діти по цих групах в залежності від віку і виду діяльності.

Завдання 2

Вивчення самооцінки і моральної поведінки

Підготовка дослідження.

Підібрати для хлопчиків 21 дрібну іграшку (човники, літаки, вантажівки тощо), для дівчаток – предмети гардеробу ляльки (плаття, блузки, спіднички і т.д.) в такій же кількості. Намалювати драбинку на 11 сходинок, 2 ляльки.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться в 3 етапи індивідуально з дітьми 6–7 років.

I етап

Визначають рівень дотримання норми справедливості на основі 3 діагностичних серій.

1 серія: дитині пропонують розподілити між собою і ще двома дітьми, відгородженими від неї ширмами, 4 набори іграшок (всього 21 шт.);

2 *серія:* дитина повинна вибрати для відправлення уявним партнерам 1 з 2-ох складених у коробки набори, в одному з них іграшки наперед поділені на 3 рівні частини, а в другому, призначена дослідженому частина, значно більша, ніж 2-і інші (15, 3 і 3 іграшки);

3 серія: дитині треба вибрати 1 з 3 наборів іграшок. В одному з них іграшки раніше поділені на 3 рівні частини, а в другому одна частина трохи більша, ніж 2 інші (9, 6 і 6 іграшок), у третьому – значно більша від інших (15, 3 і 3 іграшки).

II етап

Після роздачі іграшок партнерам дитину просять оцінити себе. Для визначення самооцінки їй пропонують поставити себе на 1 з 11 сходинок намальованої на листку паперу драбинки. На 5 нижніх сходинках розташовуються «погані» діти (чим нижче, тим гірші); на шостій сходинці – «середні» діти (ні погані, ні хороші); на 5-ти верхніх сходинках – «хороші» діти (чим вище, тим кращі). Щоб з'ясувати, чи здатна дитина уявити собі, що її самооцінка може знизитися, запитують, чи може вона опинитися на нижчій сходинці і в якому випадку.

III етап

Дитині показують варіант поділу, протилежний тому, що вона використовувала на I етапі експерименту, наприклад, якщо в першій серії I етапу вона поділила іграшки порівну, то в першій серії III етапу їй пропонують взяти собі більше іграшок. І так у кожній серії випробуваного просять уявити, що він діє у відповідності до цих протилежних варіантів, і оцінити свою «нову» поведінку.

IV етап

Дитину просять оцінити 2-х ровесників, один з яких ділить ці іграшки порівну, а другий залишає більшу частину собі. Поділені іграшки лежать на столі, ровесників удають ляльки.

Обробка даних.

Підраховують кількість дітей:

а) ті, що дотримуються у всіх 3-х серіях рівномірного поділу (дотримуються норми);

б) ті, що вибирають ті варіанти, коли їм діставалось більше іграшок, ніж партнерам (порушують норми);

в) ті, у кого спостерігаються обидва варіанти розподілу – і порівну, і непорівну (нестійкі).

Виявляють особливості самооцінок дітей при порушенні чи дотриманні ними моральної норми:

а) адекватна самооцінка (їй відповідають більш високі значення із 11 «сходинок драбинки» при реальному чи уявному дотриманні норми; вона свідчить про більшу чи меншу критичність до особистого порушення норм моралі);

б) недиференційована самооцінка (їй відповідають однакові значення як при дотриманні, так і при порушенні норми; вона говорить про те, що дана сфера не є значимою для дошкільника, і про те, що для себе він уважає допустимим будь-який вибір);

в) викривлена самооцінка (їй відповідають більш високі значення при порушенні норми; може бути результатом особливих, неусвідомлених дітьми механізмів захисту).

Завдання 3

Вивчення самооцінки й оцінки особистих якостей дітей групи

Підготовка дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми старшого дошкільного віку і складається з 3-4 серій, у кожній з яких дитина оцінює нову якість однолітків і себе.

1 серія – оцінюються якості, що безпосередньо сприймаються дітьми: зовнішня зацікавленість, життєрадісність, фізична сила;

2 серія – оцінюються моральні якості: вміння дружньо гратися, не битися, не ябедничати, доброта, чуйність;

3 серія – оцінюються вольові якості: вміння довести справу до кінця, прийти на допомогу товаришу;

4 серія – оцінюються якості, які забезпечують дитині успіх у тій чи іншій діяльності: вміння і навички, від яких залежить успішність ігрової діяльності, образотворчої, музичної, конструкторської та ін.

Перед випробуваним розкладають на столі фотографії всіх дітей групи, в тому числі і його власну і кладуть 3 іграшкових будиночки. Дитині пропонується відібрати в одун групу, наприклад, фотокартки «найдобріших» (говорять, що вони «діляться солодощами з іншими дітьми, дають погратись своїми іграшками, які приносять з дому, не

ображають друзів, звільняють місце у грі»), а в іншу групу – фотокартки дітей «не дуже добрих» (не ділитися солодощами, не дають пограти своїми іграшками тощо). Фотокартки дітей, які «тільки іноді бувають добрими» складаються у третю групу. Свою власну фотокартку дитина повинна покласти в один із груп, у залежності від самооцінки, яка дана за тією чи іншою якістю. Кожна дитина розкладає фотокартки тричі.

Кожна група фотокарток розташовується у відповідному іграшковому будиночку. Після того як експериментатор зафіксує результати, всі фотокартки знову розкладаються на столі.

Обробка даних.

Результати оцінювання кожною дитиною всіх дітей групи і самої себе за виділеними якостями заносять у таблицю 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняльна оцінка моральних якостей у себе й однолітків

Прізвище та ім'я дитини	**Оцінка однолітків**			**Самооцінка**		
	моральні якості	зовнішня привабливість	вольові якості	моральні якості	зовнішня привабливість	вольові якості

Примітка: дітям, які мають, на думку випробуваного, виражені ті чи інші позитивні якості, ставиться оцінка +1, а дітям, яких він наділяє негативними якостями, –1.

Сума позитивних і негативних оцінок, які дає дитина іншим членам групи, є особистісною характеристикою її самої; в ній виражається ступінь її доброзичливості у стосунках до однолітків. Вираховують коефіцієнт доброзичливості за сумою позитивних балів, які припадають на одну дитину.

Співставляючи кількість позитивних і негативних оцінок окремих дітей, отримують загальну картину оціночних стосунків в групі:

а) виявляють дітей із сприятливим і несприятливим положенням, дітей контрастних, які мають багато позитивних і негативних оцінок;

б) з'ясовують існування статевої диференціації у взаємооцінках дітей, упередженості в оцінках у залежності від вибірковості симпатій;

в) встановлюють рівень самооцінки.

Завдання 4

Вивчення сформованості Я-образу і самооцінки

Я-образ – особистість як така в єдності всіх сторін її буття, відображена в самосвідомості як його основна складова, підсумкове уявлення про себе, результат роботи над пізнанням себе, формуванням ставлення до себе, осмисленням своєї ролі на кожному життєвому етапі. Я-образ є регулятивним механізмом психічного життя, мотиваційним ядром особистості; це – суб'єкт свідомості, усвідомлення всіх психічних явищ, внутрішнього і зовнішнього буття особистості в їх інтегральності, цілісності. (Т.М. Титаренко).

У структурі Я-образу чітко є видимим діяльний, субстанціальний компонент, що відображає його суб'єктивну сторону, і компонент рефлексивний, в якому кристалізується об'єктна його сторона, тобто уявлення людини про саму себе. Традиційно в Я-образі виділяють крім когнітивного (пізнавального) і поведінкового (діяльного) також афективний (емоційний) компонент.

Я-образ може мати високу або низьку стійкість на різних вікових етапах, у різних типів особистості. Коли в кризових ситуаціях виникає загроза стійкості Я-образу, зазвичай автоматично спрацьовують особистісні захисні механізми. Його простота або складність залежить від когнітивної складності особистості, її емоційної розвиненості.

Підготовка дослідження.

Приготувати питання, які допомагають встановити ставлення дитини до привабливих і не привабливих індивідуально-психологічними якостями людини і ставленням до себе, наприклад.

1. Уяви собі людину, яка б тобі так подобалась, що ти хотів би бути таким, як вона, хотів би бути схожим на неї. Яка ця людина? Яким би ти хотів бути? На кого б ти хотів бути подібним?

2. Уяви собі людину, яка б тобі так не подобалась, що ти ні за що не хотів би бути таким, як вона, не хотів би бути на неї схожим. Яка ця людина? Яким би ти не хотів бути? На кого б ти не хотів бути схожим?

3. Що ти можеш розповісти про себе? Який ти сам? Намалювати шкалу з поділками від –10 до +10 (центр позначений «0»), підібрати фішку.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться на початку і в кінці року індивідуально з дітьми 6–7 років і складається з 2 серій (методика може використовуватися для курсових і дипломних досліджень).

Перша серія

Бесіда за питаннями (див. вище).

Друга серія

Дитині пропонують шкалу з характеристиками, які названі дітьми у відповідях на питання, і стандартний набір антонімів («хороший» – «поганий», «добрий» – «злий», «розумний» – «нерозумний», «сміливий» – «боягуз», «сильний» – «слабкий» та ін.) Експериментатор дає інструкцію: «На цій шкалі – всі люди на світі: від найдобріших до найзліших (показ супроводжується рухами руки по шкалі зверху вниз), від найзліших до найдобріших (рухами руки знизу вверх по шкалі). На самому верху знаходяться всі найдобріші люди на світі, а в самому низу – найзліші, посередині – середні. Де ти серед всіх цих людей? Познач місце фішкою». Після того, як дитина зробила вибір, її запитують: «Ти така насправді чи хотіла б бути такою? Познач, яка ти насправді і якою б хотіла стати».

Обробка даних.

За підсумком бесіди виявляють наявність і характер уявлень дитини про себе, її ціннісні судження і пристрасті.

За результатами, отриманими в другій серії експерименту, порівнюють, скільки дітей мають максимально високу самооцінку, скільки диференційовану (різниця оцінок в ідеальному і реальному плані) на початку і в кінці навчального року, результати заносять в таблицю.

Таблиця 1.2

Особливості образу «Я»

Час проведення експерименту	Зміст уявлень дитини про себе			Відмова
	«Я – хороший»	«Самокритичний»	Змістовне уявлення про себе	
Початок року				
Кінець року				

Узагальнюючи відповіді дітей У 1-ій і 2-ій серіях, з'ясовують сформованість у дітей образу «Я» (високий рівень характеризується поєднанням диференційованої самооцінки при розрізненні реального й ідеального планів змістовними розповідями про себе).

ТЕМА 2

МОТИВИ ПОВЕДІНКИ І ДІЯЛЬНОСТІ

Мотиви поведінки розвиваються у дошкільному дитинстві в двох напрямках. По-перше, змінюється їх зміст, з'являються нові мотиви у зв'язку з розширенням кола діяльності і спілкування дитини. По-друге, мотиви об'єднуються, формується їх ієрархія, а в зв'язку з цим і нові їх якості, і більша усвідомлюваність, і довільність. Якщо дитина у ранньому і молодшому дошкільному віці повністю була під впливом швидкоплинних бажань, не могла дати звіт про причини своєї поведінки, то у старшого дошкільника з'являється певна лінія поведінки. Провідними стають суспільні моральні мотиви. Дитина може відмовитись від цікавого заняття, від гри, щоб виконати вимогу дорослого і зайнятись непривабливою для неї справою. Важливим новоутворенням особистості є супідрядність мотивів, коли одні стають першочерговими, а інші – підлеглими.

Поява нових видів діяльності у дошкільника веде за собою формування нових мотивів: ігрових, трудових, навчальних, до процесу малювання і конструювання; змінюються мотиви спілкування дитини з дорослими – це інтерес до світу дорослих, бажання діяти як дорослий, отримати його схвалення і співчуття, оцінку і підтримку. Щодо стосунків з однолітками – розвиваються мотиви самоствердження і самолюбства. Особливе місце займають мотиви моральні, пов'язані із взаєминами з іншими людьми, засвоєння нових форм поведінки, розуміння своїх вчинків і вчинків інших людей. Розвиваються не тільки позитивні мотиви, але й негативні, пов'язані з упертістю, капризами, брехнею.

Завдання 1

Вивчення супідрядності мотивів

Підготовка дослідження.

Підібрати яскраві, кольорові іграшки.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років і складається з 5 серій.

Перша серія

Дитині пропонують виконати непривабливу дію, наприклад, розставити стільці, і обіцяють дати після цього нову іграшку.

Друга серія

Дитині пропонують непривабливу дію і детально розповідають про ту іграшку, яку вона отримає після закінчення роботи.

Третя серія

Дитині пропонують виконати непривабливу дію і показують іграшку, яку вона отримає по закінченню роботи. Потім її забирають.

Четверта серія

Дитині пропонують виконати непривабливу дію, показують іграшку, яку вона отримає після закінчення роботи, і ставлять її в доступному для неї місці. Підкреслюють при цьому, що забрати вона її зможе тільки після завершення роботи.

П'ята серія

Дитині пропонують цікаву гру, але після того, як вона закінчить виконувати непривабливу дію.

Таким чином, у чотирьох серіях запропонована супідрядність мотивів опосередкована дорослим, а в п'ятій – змістом самої діяльності.

Обробка даних

Аналізують поведінку дитини в кожній серії, якість її роботи, характер супідрядності мотивів в залежності від ситуації і віку.

Завдання 2

Вивчення мотивів поведінки в ситуації вибору

Підготовка дослідження.

Для першої серії підібрати декілька іграшок, цікавих для старшого дошкільника. Продумати малоцікаву для дитини, але потрібну для інших людей, діяльність (наприклад, розкласти у коробки смужки паперу різної ширини).

Для другої серії приготувати крейду, намалювати на папері 2 кола діаметром не менше 50 см, відстань між колами – 20 см, над першим колом зображена одна людина, над другим – три.

Проведення дослідження.

Перша серія

Експеримент проводиться індивідуально. Обстежуваного ставлять в конфліктну ситуацію, він повинен зробити вибір: зайнятись непривабливою справою чи погратись цікавими іграшками.

Друга серія

Участь беруть ті самі діти, які об'єднані у 2 групи (групи формуються з врахуванням бажань дітей). Проводиться гра –

змагання на точність потрапляння м'яча в ціль. Дітям пропонують: «Давайте пограємо у м'яч. У вас дві команди. Кожний член команди може кинути м'яч п'ять разів. Якщо він кине м'яч в ліве коло, то очки зараховуватимуться на його користь, якщо в праве – на користь команди, якщо м'яч не потрапить у ціль, то можна за бажанням вирахувати очки чи із особистих, чи із командних». Перед кожним кидком експериментатор запитує дитину, в яке коло вона буде кидати м'яч.

Обробка даних.

Підраховують, скільки дітей у першій і другій серіях проявили особисту мотивацію, скільки суспільну. Результати оформляються в таблицю. Визначають, на скільки ці види мотивації стійкі.

Відзначають, якою мірою суспільна мотивація залежить від характеру експериментальної ситуації. При цьому враховують, що в першій серії дитина повинна робити вибір індивідуально, а в другій – у присутності однолітків.

Простежують за зв'язком виявлених мотивів поведінки кожної дитини з особливостями міжособистісних стосунків дітей і самооцінкою дошкільників.

Завдання 3

Вивчення дієвості суспільного і особистого мотиву

Підготовка дослідження.

Підготувати шкарлупки грецького горіха, кольоровий папір.

Проведення дослідження.

Експеримент складається із 2 серій, проводиться з групою дітей 4–6 років.

Перша серія

Експериментатор вчить дітей робити човники з вітрилом із шкарлупок грецького горіха, потім пропонує взяти їх додому і пограти з ними у воді. Після цього проводиться повторне заняття з тим самим матеріалом: «Давайте зробимо човники для малюків. Вони люблять пускати човники, а робити їх не вміють. Але, якщо хочете, можете зробити човники і залишити їх собі». В кінці заняття тим, хто вирішив подарувати іграшку, індивідуально задається питання: «Чому ти хочеш подарувати човник малюку?»

Друга серія

Експериментатор вчить дітей робити вітрячок. Він говорить: «Зроблені іграшки ви можете подарувати малюкам, їм це принесе велике задоволення. А можете залишити собі». Якщо дитина намагається піти на компроміс («можна я зроблю дві»), потрібно сказати, що більше не має матеріалу і вона повинна сама вирішити, хто отримає іграшку.

Таблиця 2.1.

Порівняльна частота мотивів

Вік дітей	Суспільний мотив			Особистий мотив		
	Серія		Усього	Серія		Усього
	I	II		I	II	
4–5 р.						
5–6 р.						

Обробка даних.

За серіями підраховують кількість дітей, які вирішили подарувати іграшку малюкам (діють за суспільним мотивом). Результати оформляють в таблицю. Порівнюють, наскільки дієві особисті і суспільні мотиви у старших дошкільнят в різних ситуаціях.

Завдання 4.

Вивчення вміння стримувати свої безпосередні спонукання під впливом обмежувальних мотивів

Підготовка дослідження

Підібрати яскраву шкатулку, покласти в неї нові для дітей предмети чи іграшки.

Проведення дослідження

Дитину (3–6 років) запрошують до окремої кімнати «подивитись щось цікаве». Дорослий пропонує їй сісти за стіл, на якому стоїть шкатулка. Під будь-яким приводом дорослий виходить з кімнати, говорячи дитині: «Почекай мене, будь-ласка, тільки не дивись, що лежить в шкатулці». Експериментатор обмежує діяльність дитини різними мотивами: у першій серії – заборона дорослого («Не дивись у шкатулку»); в другій – отримання заохочувальної винагороди; у третій – покарання у формі виключення з гри; у четвертій – власна

обіцянка дитини. Потім дорослий непомітно спостерігає за поведінкою дитини.

Таблиця 2.2

Порівняльна частота мотивів

Характер мотивів	Вік дітей			
	3–4 роки	4–5 років	5–6 років	6–7 років
Заборона дорослого				
Заохочення – нагорода				
Покарання – виключення				
Власна обіцянка				

Примітка: заборона дорослого в першій серії виступає в чистій формі; в інших серіях вона посилена іншими мотивами.

Обробка даних.

Підраховується кількість дітей різних вікових груп, які впорались з обмеженням власного бажання у першій серії експерименту протягом 5 хв.; у другій, третій і четвертій серіях – протягом 10 хв. Результати заносять в таблицю 2.2.

Аналізують, як із віком змінюється здатність стримувати свої безпосередні спонукання. Стежать за діями різних обмежувальних мотивів на поведінку дошкільників. Подають характеристику боротьби мотивів у дітей різного віку.

ТЕМА 3

ВОЛЯ

Воля – це свідоме керування людиною своєю поведінкою і діяльністю. Вона допомагає подолати перешкоди на шляху до досягнення мети. Первинні вольові прояви спостерігаються в ранньому дитинстві, коли дитина прагне досягти мети: отримати привабливу іграшку, докладаючи для цього зусиль, долаючи деякі перешкоди. Один з перших проявів волі – довільні рухи, розвиток яких залежить, зокрема, від ступеня усвідомлення і цілісності сенсомоторного образу. Головний шлях розвитку волі у дошкільника – це становлення етапів вольової дії, яка складається з трьох взаємопов'язаних напрямків: розвиток цілеспрямованості дії, встановлення відношення мети дії до мотиву, збільшення регулюючої ролі мовлення у виконанні дій (В.С. Мухіна). Дошкільник поступово починає утримувати мету дії в умовах перешкод, відволікаючих моментів, при відсутності способу її досягнення. Утримання мети залежить від складності завдання, тривалості його виконання.

У довільних діях зміст мотиву і мети не співпадають. Щоб виконати дію, дитина повинна розуміти це співвідношення. Поступово поведінка дошкільника починає підпорядковуватись певним, віддаленим соціальним мотивам, і вона здійснює вільний вибір між двома можливостями. Дитина починає завчасно планувати власні дії, регулювати свою поведінку, оцінювати отримані результати за допомогою слова.

Змінюється характер і особливості мобілізації вольових зусиль в залежності від змісту мотиву і засобів виконання діяльності. Головним здобутком дошкільника в розвитку волі є певний рівень організованості, довільності поведінки і діяльності як здатності підпорядковувати свої дії до вимог «потрібно», а не «хочу», які необхідні для навчання в школі. На розвиток довільності поведінки здійснюють вплив всі види діяльності дитини, але головне місце належить грі.

Завдання 1

Визначення точності рухового і словесного наслідування

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років. Дитині послідовно пропонують наступні ситуації:

І ситуація – «рахуй разом зі мною». Дослідник поволі і чітко починає рахувати: «Один, два, три ...» і зупиняється;

ІІ ситуація – «стукай разом зі мною». Дитина сидить навпроти експериментатора за столом, їй пропонують постукувати поперемінно кожною рукою по столу так, як це робить дорослий. Темп ударів повільний, після 5 ударів – зупинка;

ІІІ ситуація – «читай вірш так, як я» (завдання на інтонування). Взірцем може слугувати пісенька Кози-Дерези з однойменної української народної казки:

Пісенька Кози-Дерези
– Я, Коза-Дереза!
Півбока луплена,
За три копи куплена…
Тупу-тупу ногами,
Сколю тебе рогами,
Лапками затопчу,
Ріжками заколю,
Хвостиком замету,
Гам тебе – з'їм!

Перед початком експерименту перевіряють знання цієї пісеньки. Зі словами «Почнемо голосно» експериментатор голосно і виразно промовляє перших два рядки, потім, потрібно різко перейти на шепіт, читаючи наступних 2 рядки.

Обробка даних.

Зупинка разом з експериментатором при рахунку, ударах по столі, змінення сили вимови при читанні вірша є правильним наслідуванням. Критерії, за якими роблять висновки про особливості наслідування: у першому випадку – кількість зайвих чисел, які назвала дитина; в другому – кількість зайвих ударів; у третьому – пониження голосу, зміна тону і наявність пауз, що не співпадають з діями дослідника.

Результати підрахунку заносять в таблицю 3.1.

Відзначають, як дитина слухає інструкцію (до кінця чи ні, чи уточнювала її), як виконували завдання на потрібну дію (зосереджено чи ні).

Таблиця 3.1

Успішність виконання дошкільниками завдань на пряме наслідування

Вік дітей	Завдання		
	Рахунок	Постукування	Інтонування
3-4 р.			
4-5 р.			
5-6 р.			
6-7 р.			

Завдання 2

Вивчення вміння зберігати мету в умовах ускладненого успіху

Підготовка дослідження.

У відповідності до віку дітей підібрати 7 різних листівок і дві однакові (7 різних і одну парну розрізати на 4 частини по діагоналі).

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 4–6 років.

Перша серія

Експериментатор на очах у дитини складає 2 листівки, перемішує їх частини і потім пропонує дитині зібрати одну з них.

Друга серія

Дитині дають перемішані частини інших п'яти листівок, показують цілу і пропонують зібрати таку саму. Взірець не забирають, спосіб дії не показують.

Третя серія

Дитині дають той же матеріал, що і в другій серії, і пропонують зібрати з частин одну листівку. Взірець не дають, спосіб дії не показують.

Четверта серія

Дитині дають той же матеріал, що і в другій серії, і просять зібрати з частин якомога більше листівок.

У всіх серіях у випадках ускладнення дитині підказують рішення. Час виконання завдання не обмежують.

Обробка даних.

Шлях рішення не має значення. Важливо простежити, як обстежуваний зберігає мету в ситуації напруженої уваги, зосередженості, при невдачах, а також як це залежить від віку дошкільника. Діяльність дітей аналізується з погляду наявності цілеспрямованості: наскільки дитина цілеспрямована, чи застосовує і як часто допомогу дорослого, чи зупиняє спроби виконати завдання при зіткненні з труднощами.

Завдання 3

Вивчення цілеспрямованості діяльності

Підготовка дослідження.

Підібрати кубики, лавочку і ляльку. Кубики ставити на лінійку в 3 ряди баштою (хаткою), на них – 2 кубики, один на один (труба).

Проведення дослідження.

Завдання допускає неповне виконання чи підміну мети, воно проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років. Дитині пропонують перенести кубики на лавочку до ляльки, для цього потрібно пройти 5-6 метрів (можна придумати іншу мету). Завдання це не просте, оскільки споруда досить хитка і її важко нести на лінійці, звичайно кубики падають вже при першій спробі піднести лінійку. Якщо ця спроба виходить вдалою, то вони все ж неодноразово падають з лінійки на шляху до ляльки. Кожний раз потрібно відновити початкову побудову і продовжувати шлях.

Обробка даних.

Фіксують загальний час виконання завдання, кількість падінь кубиків, відповідно – кількість спроб, досягнення чи недосягнення мети. Також є важливим ставлення до завдання, особливості вмінь при його виконанні (чи проявляє дитина вправність, завдяки чому кубики у неї падають рідше). Аналізують особливості утримання мети. Оскільки в даному випадку сам процес переносу кубиків і є метою, то будь-яке порушення способу говорить про підміну мети. Тому необхідно проаналізувати поведінку дітей при зіткненні зі складностями і те, що дитина вважає досягненням мети: а) перенести всі кубики на лінійці; б) перенести будь-яким іншим способом, якщо не виходить на лінійці (частіш за все на оберемок чи притиснувши до

себе, що за умовою завдання забороняється); в) перенести хоча б більшу частину, не повертаючись за тими, які впали в безпосередній близькості до цілі.

Результати узагальнюють за трьома параметрами: виконання, невиконання (відмова від зусиль під впливом невдачі), умовне виконання. Дані заносять в таблицю 3.2.

Таблиця 3.2

Показники досягнення дітьми мети в умовах, які допускають порушення способу виконання дії

Вік дітей	Досягнення мети	Відмова від подальших спроб	Умовне виконання
3-4 р.			
4-5 р.			
5-6 р.			

Роблять висновки про те, як впливає мотивація на зміну довжини стрибка, а відповідно, на мобілізацію вольових зусиль. Ці зміни простежують за віковими групами. Роблять висновки про зміни характеру і ефективності рухів в залежності від сформованості у дитини вольового зусилля.

Завдання 4

Вивчення взаємозв'язку між мотивацією і мобілізацією вольових зусиль

Проведення дослідження.

В експерименті беруть участь одночасно декілька дітей одного віку (4–6 років). Дитині пропонують стрибнути як можна далі. Вимірявши довжину стрибка, дітям не повідомляють про результати і не дають ніяких оцінок. Якщо хто-небудь з дітей зацікавиться результатом, то їм відповідають: «Всі діти вашої групи вміють стрибати, і ти також». Така невизначена відповідь повинна зберегти позитивне ставлення до виконання завдання, не підвищуючи рівня мотивації.

Після того як вся група виконає завдання, дітям пояснюють, що тепер їх навчать стрибати на більшу відстань так, як це роблять

спортсмени, які беруть участь в змаганнях і досягають перемоги. Щоб оживити образ спортсмена, згадують разом з дітьми, де вони могли бачити такі змагання – на стадіоні, в кінофільмі, по телевізору. Потім дають інструкцію: «Щоб стрибнути далеко-далеко, потрібно докласти багато зусиль, стати зручно, зібрати всі сили, напружити м'язи, тобто добре підготуватись (при цьому дорослий наочно демонструє позу спортсмена в стані готовності на старті), а потім сильно стрибнути». На слові «сильно» роблять особливий наголос. Допускається, що ця інструкція повинна налаштувати кожну дитину на доступну їй мобілізацію зусиль і підказати для цього можливі засоби. Інструкцію повторюють кожній дитині перед стартом, показуючи при цьому впевненість, що вона хоче стрибати, як справжній спортсмен, і зараз вона дуже далеко стрибне. Але тут не викликають азарту змагання, а лише акцентують увагу на необхідності максимальної зібраності.

Обробка даних.

Підрахувати довжину стрибка у 2 спробах. Дані заносять у таблицю 3.3. Роблять висновки про те, як впливає мотивація на зміну довжини стрибка, а відповідно, на мобілізацію вольових зусиль. Ці зміни простежують за віковими групами. Роблять висновки про зміни характеру й ефективності рухів у залежності від сформованості у дитини вольового зусилля.

Таблиця 3.3

Змінення умов залежно від мотивації

Вік дітей	Середня довжина стрибка, см		Відносне збільшення довжини стрибка у другій спробі
	Перша спроба	Друга спроба	
4-5 р.			
5-6 р.			

ТЕМА 4

ЕМОЦІЇ І ПОЧУТТЯ

В емоціях і почуттях відображаються безпосередні переживання людиною життєвого змісту предметів і явищ дійсності. Почуття супроводжують всі види діяльності і поведінку людини. Для маленької дитини характерно знаходитись у «полоні емоцій», тому що вона не може керувати ними, її почуття швидко виникають і так само швидко зникають. Головний напрямок розвитку емоційної сфери у дошкільника – це поява здатності керувати афектами, тобто довільності поведінки. Поступово почуття стають більш раціональними, підпорядковуються мисленню, коли дитина засвоює норми моралі і співвідносить із ними свої вчинки.

Другий напрямок в розвитку почуттів пов'язаний із зміною їх динаміки і змісту, коли почуття стають стійкими, набувають більшої глибини, формуються вищі почуття – моральні, естетичні, пізнавальні. Так у дошкільника з'являється співчуття, турбота про близьких людей, почуття обов'язку, взаємодопомоги, чуйності. Дитина вчиться розуміти не тільки свої почуття, але й переживання інших людей. Вона починає розрізняти емоційні стани за їх зовнішнім проявом, за мімікою, жестами, позою. Більш зрозумілими для дітей є базові емоції (радість, гнів, сум, страждання тощо), а не їх відтінки. Дошкільники здатні співчувати літературному герою, розігрувати, передавати в сюжетно-рольовій грі різноманітні емоційні стани. Розвитку емоцій і почуттів сприяють всі види діяльності дитини, а також спілкування з дорослими й однолітками.

Завдання 1

Вивчення емоційних реакцій у дітей на смішні зображення

Підготовка дослідження.

Підібрати картинки з безглуздим зображенням (див. малюнок 4.1).

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 3–6 років. Експериментатор показує дитині малюнок і пропонує знайти неспівпадання.

Малюнок 4.1. Безглузді зображення

У протоколі фіксується зміст малюнка, відповіді і пояснення дитини, її емоційні реакції.

Обробка даних.

Оцінюють адекватність емоційних реакцій дитини на безглуздість малюнка.

Завдання 2

Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на малюнку

Підготовка дослідження.

Підібрати малюнки (фотокартки) із зображенням дітей і дорослих, у яких яскраво виражений емоційний стан як основних емоцій (радість, страх, гнів, горе), так і їх відтінки, сюжетні малюнки із зображенням позитивних і негативних вчинків дітей і дорослих.

Проведення дослідження.

Індивідуально з дітьми 3–6 років проводиться 2 серії.

Перша серія

Дитині послідовно показують картинки дітей і дорослих і запитують: «Хто зображений на малюнку? Що він робить? Як він себе почуває? Як ти здогадався про це? Опиши картинку».

Друга серія

Дитині послідовно показують сюжетні картинки і задають питання: «Що роблять діти (дорослі)? Як вони це роблять (дружньо, сваряться, не звертають уваги один на одного тощо)? Як ти здогадався? Кому з них добре, а кому погано? Як ти здогадався?»

Обробка даних.

Підраховують кількість вірних відповідей у різних вікових групах окремо за кожною серією і за кожною картинкою. Виявляють, чи доступне дітям розуміння емоційних станів дорослих і однолітків, на які ознаки вони спираються, кого краще розуміють: дорослого чи однолітка. Визначають залежність цих показників від віку дітей.

Завдання 3

Вивчення емоційних проявів дітей при розігруванні сюжетних сценок

Підготовка дослідження.

Підібрати ситуації із життя дітей, близькі і зрозумілі їм, наприклад:

1. Хвора мама лежить в ліжку, старша дочка (підготовча група) приводить брата (ясельна група).

2. Під час обіду в групі хлопчик випадково розлив суп, всі діти підстрибують і сміються; хлопчик наляканий, вихователь строго пояснює, що потрібно бути акуратнішим і що сміятися тут зовсім немає над чим.

3. Хлопчик загубив рукавички, і на прогулянці в нього сильно замерзли руки, але він не хоче показати іншим, що дуже замерз.

4. Дівчинку не залучили до гри, вона відійшла в кут кімнати, низько опустила голову і мовчить, ось-ось заплаче.

5. Хлопчик (дівчинка) радіє за свого друга (подругу), чий малюнок став найкращим у групі. Підготувати 2–3 дітей для інсценування цих сюжетів.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться з дітьми 4–6 років.

Перша серія

Підготовлені попередньо діти розігрують перед групою сценку, потім дослідник *запитає дітей, що відчувають персонажі цієї сценки.*

***Друга* серія**

Експериментатор описує ситуацію і пропонує її зобразити.

І ситуація – показати сумне, стражденне обличчя мами; неслухняного, хлопчика, який плаче, і співчутливе обличчя дівчинки;

ІІ ситуація – показати строге обличчя вихователя, дітей, які сміються, а потім збентежених; налякане обличчя хлопчика;

ІІІ ситуація – як хлопчик не хоче показати, що він замерз;

IV ситуація – показати образу дівчинки;

V ситуація – показати непідробну радість за іншого.

Якщо діти недостатньо виразно чи неправильно зображають почуття та емоції персонажів, експериментатор знову описує ситуацію і детально розповідає, що відчуває кожний з персонажів.

Обробка даних.

Аналізують, як діти втілюють емоційні стани героїв у сценках. Роблять висновки про виразність і багатство експресивно-мімічних засобів спілкування, про розвиток уміння співчувати іншим людям. Дані оформляють у таблицю 4.1.

Таблиця 4.1

Аналіз емоційних проявів дітей при розігруванні сюжетних сценок

Вік дітей	Правильність передачі емоцій					Усього
	Ситуація					
	I	II	III	IV	V	
4–5 р.						
5–6 р.						

Завдання 4

Вивчення взаємозв'язку між оцінними еталонами й емоціями

Підготовка дослідження.

Намалювати оцінну шкалу з діленнями від –10 до +10 (центр позначений 0), приготувати фішку і 3 набори по 8 малюнків кожний. Персонаж одного набору – хлопчик з нейтральною (досить приємною) зовнішністю, другого – хлопчик із вираженою потворністю (диспластична фігура), зі спотвореними рисами обличчя; третього – неакуратний (зовнішність та сама, що і у приємного хлопчика, але одяг у безладі, на обличчі і на руках брудні плями). Тематика малюнків у всіх наборах однакова, персонаж: 1) миє посуд; 2) дарує дівчинці іграшку; 3) годує цуценя; 4) малює; 5) розкидає іграшки; 6) навмисно розбиває горнятко; 7) тягне кота за хвіст; 8) читає книжку.

Попередньо ознайомити дітей з позначками на шкалі.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 5–7 років і складається з 2 серій.

У ***перші серії*** показують набір у послідовності від першого малюнка до восьмого, а в ***другій серії*** від восьмого до першого. З кожним випробуваним проводять обидві серії з інтервалом в декілька днів. Половині дітей кожної вікової групи показують набори з нейтральним і диспластичним персонажем, іншій половині – з нейтральним і неакуратним. Малюнки показують по одному. Спочатку дають один з трьох описаних наборів. Продивившись перший малюнок, дитина повинна оцінити зображення героя, змінивши положення фішки на шкалі. Після кожного наступного малюнка їй пропонують уточнити оцінку з урахуванням нових даних

про героя (за бажанням дитина може залишити фішку незмінною). Показавши останній малюнок, уточнити у випробуваного вже зафіксовану кінцеву оцінку, експериментатор запитує: «Як ти оцінюш хлопчика після того, як переглянув усі малюнки?» Коли дитина називає оцінку, фішку знову ставлять на нульову позначку і процедура повторюється з іншим набором. Результати фіксуються в таблиці 4.2 і 4.3.

Таблиця 4.2

Оцінка, яка поставлена випробуваним після показу першого (восьмого) малюнку, додаткового питання

Прізвище та ім'я дитини	Серія	Номер малюнка і оцінка в балах									Уточнююче запитання
		Персонаж	1	2	3	4	5	6	7	8	

Обробка даних.

Виводять середнє значення за трьома показниками: а) оцінкою, яку поставлено на основі першого малюнка; б) оцінкою, яка поставлена після останнього, восьмого малюнка; в) оцінкою, яка поставлена після додаткового питання. У відповідності до цих показників складають таблиці, в яких відображають середнє значення першої, останньої й уточненої оцінок. Порівнюють середнє значення оцінок. Встановлюють ступінь впливу зовнішності, акуратності і морального змісту вчинків, які здійснюють персонажі, на зміну оцінки в залежності від віку дітей.

Таблиця 4.3

Вплив зовнішності, акуратності і морального змісту вчинків персонажів на зміну оцінки дітей

Вік дітей	Серія	Персонаж		
		нейтральний	диспластичний	неакуратний
5 р.	I			
	II			
6 р.	I			
	II			
7 р.	I			
	II			

ТЕМА 5

ГРА

Гра – це провідна діяльність дошкільників, яка здійснює істотний вплив на розвиток всіх сторін його психіки й особистості в цілому. В грі формується довільність поведінки, підкорення вимозі «треба», а не «хочу», знімається пізнавальний егоцентризм, коли дитина починає враховувати наявність інших поглядів на події і предмети дійсності. Так, розвивається знаково-символічна функція свідомості як можливість заміщення одним предметом іншого, використання одного предмета як знака іншого.

Гра має моделювальний характер, адже діти, розігруючи той чи інший сюжет, відтворюють (моделюють) стосунки дорослих, поступово переходячи від виокремлення зовнішніх предметних дій, характерних для дорослої людини, до виокремлення її стосунків з іншими людьми. Центральним елементом гри є роль, яку бере на себе дитина. В ролі завжди є правила. Поступово вони починають виділятись дитиною як центральний елемент ролі. Від перемоги швидкоплинного бажання над правилом дитина іде до перемоги правила над бажанням. Змінюється усвідомлення правила: від злитості правила з роллю – до повного усвідомлення правила і його виконання, а потім до самостійного формулювання правила до початку гри.

Таким чином, гра – це «школа моральної поведінки», оскільки в ній завжди є норма моралі – правило, якому потрібно підкорятися, наприклад, «потрібно ділитися іграшками з іншими дітьми», стримувати свої імпульсивні бажання.

Змінюються в грі і дії з предметами: вони згортаються, скорочуються, узагальнюються.

Таблиця 5.1

Рівні розвитку сюжетно-рольової гри (за Д.Б.Ельконіним)

Показник гри	I рівень	II рівень	III рівень	IV рівень
Основний зміст гри	Дії з певними предметами, спрямовані на співучасника гри.	У діях з предметами; на перший план висувається відповідність ігрової дії з реальною.	Виконання ролі і дій, що випливають із неї, серед яких починають виділятися дії, що передають характер ставлення до інших учасників гри.	Виконання дій які пов'язані зі ставлення до інших людей.
Характер ігрової ролі	Ролі є фактично, але вони не називаються і визначаються характером дій, а не визначають дію. При рольовому розподілі функцій у грі діти не вступають один до одного в типові для реального життя відношення.	Ролі нав'язуються; намічається розподіл функцій. Виконання ролі зводиться до реалізації дій, що пов'язані з даною роллю.	Ролі чітко окреслені і виділені, називаються до початку гри. З'являється рольове мовлення, звертання до гравців, але іноді прориваються звичайні поза ігрові стосунки.	Ролі чітко виділені й окреслені, названі до початку гри. Рольові функції дітей взаємопов'язані. Мовлення носить ігровий характер.
Характер ігрових дій	Дії одноманітні і складаються з низки повторювальних операцій.	Логіка дій визначається життєвою послідовністю. Розширюється кількість дій, які виходять за межі будь-якого одного типу операцій.	Логіка і характер дій визначаються роллю. Дії досить різноманітні.	Дії чітко, послідовно відтворюють реальну логіку. Вони дуже різноманітні. Чітко виділені дії, спрямовані до інших персонажів гри.
Ставлення до правил гри	Логіка дій легко порушується без заперечень зі сторони дітей. Правила відсутні.	Порушення послідовності дій не приймається фактично, але не заперечується, неприймання нічим не мотивується. Правило явно ще не виокремлюється, але воно вже може перемогти у випадку конфлікту з безпосереднім бажанням.	Порушення логіки дій заперечується посиланням на те, «що так не буває». Виокремлюється правило поведінки, якому діти підкоряють свої дії. Воно ще не повністю визначає поведінку, але може подолати безпосередні бажання, якщо вони виникають. Порушення правил краще помічаються зі сторони.	Порушення логіки дій правил заперечується не просто посиланням на реальну дійсність, але і вказівкою на раціональність правил. Правила чітко окреслені. У боротьбі між правилом і безпосереднім бажанням перемагає перше.

Завдання 1

Вивчення взяття дитиною на себе ролі

Підготовка дослідження.

Підібрати сюжетні іграшки для ігор в «дитячий садок», «сім'ю», «лікарню».

Проведення дослідження.

Проводиться 3 експериментальних серії ігор з дітьми 3–7 років.

Перша серія

Ігри в «самих себе», в «дорослих», у «друзів». Серія складається із 3 взаємопов'язаних ситуацій:

I ситуація – дослідник організовує гру в «дитячий садок», але так, щоб кожний з її учасників залишався самим собою: вихователь – вихователем, а діти – дітьми. Якщо діти згідні, вихователь передає їм керування грою, при необхідності запитує: «Що потрібно зробити?» – і виконує їх вказівки;

II ситуація – у випадку відмови дітей від гри «у самих себе» чи по її закінченні, якщо гра виникне, дорослий пропонує грати по-іншому: одна дитина буде «вихователем», а вихователь з іншими дітьми – «дітьми». Надалі педагог бере участь у грі в ролі одного з дітей;

III ситуація – вихователь пропонує пограти так: він буде вихователем групи, а діти будуть грати роль кого-небудь із дітей своєї ж групи. При цьому він або сам називає імена тих, кого будуть зображувати граючись, чи пропонує дітям вибрати самим.

У кожній з організованих таким чином гри беруть участь по двоє дітей всіх вікових груп дитячого садка.

Друга серія

Ігри з порушенням послідовності дій при виконанні дитиною ролі. Організовують ігри з добре відомим дітям змістом: у «дитячий садок», у «лікарню», в «сім'ю». В ході гри експериментатор намагається порушити послідовність дій (наприклад, спочатку пропонує «з'їсти морозиво, а потім суп»). У кожній з ігор беруть участь по двоє дітей усіх вікових груп.

Третя серія

Ігри з порушенням змісту ролі. Роль ставиться в суперечність із діями, які повинна виконувати дитина. Можна використати 2 ситуації:

І ситуація – з дітьми розгортається рольова гра «автобус», і пропонується сумка для грошей, квитки, готується місце для кондуктора і водія. У міру розгортання гри, дітям пропонують грати так: кондуктор буде продавати квитки, а водій керувати автобусом. Коли змінена гра починається, експериментатор, який грається з дітьми, виходить на зупинці і говорить, що кондуктора викликає міліціонер, оскільки водій порушив правила водіння;

ІІ ситуація – розігруються ігри з правилами: «Вовк і зайці», «Лисиця і гуси», «Кіт і миші», «Лисиця і зайці». Пропонують, щоб гуси ловили лисицю, зайці – вовка, миші – кота.

Обробка даних.

У *першій серії* визначають, що перш за все виділяє дитина в діях дорослого. З'ясовують, як роль пов'язана з правилами дій чи суспільної поведінки.

У *другій серії* аналізують, який характер логіки дій і чим вона визначається. Як ставиться дитина до порушення логіки дій і які мотиви протесту проти її порушення.

На основі даних першої і другої серії визначають рівень розвитку гри для кожної дитини. У *третій серії* визначають ставлення дитини до ролі, яку вона взяла на себе в грі, доводять, що всередині ролі фактично є відоме правило поведінки, яке відображає логіку реальної дії і реальних стосунків.

Завдання 2

Вивчення впливу сюжету і ролі на підпорядковування правилам гри

Підготовка дослідження.

Розробити сюжети ігор в «естафету», «машиністів», «хованки», «котика і мишку».

Проведення дослідження.

Перша серія. З дітьми проводять естафету. Всі випробувані стають в лінію і за сигналом експериментатора: «Раз, два, три!» повинні побігти до нього.

Друга серія. Дослідник пропонує пограти у «машиністів». Діти стають в одну лінію, кожний з них – машиніст. За сигналом дослідника (3 оплески в долоні) машиністи повинні бігти. Хто виїжджає раніше чи затримується, той програє.

Третя серія. Проводиться індивідуально. Дослідник грає з дитиною в «хованки». Дитина ховається, а дорослий його шукає. Перед початком гри дитині говорять: «Сиди тихо. Якщо визирнеш чи будеш розмовляти, я тебе відразу знайду і спіймаю».

Четверта серія. Проводиться індивідуально. Гра в «котика і мишку». Дитина-мишка ховається в нірку. Перед цим експериментатор-кішка говорить: «Сиди тихо. Я – голодна кішка. Якщо визирнеш або шумітимеш, я тебе відразу знайду і з'їм».

Таким чином, в другій серії з'являється роль, а в четвертій ще й сюжет.

Обробка даних.

Підраховують кількість дітей, різних за віком, в іграх із сюжетом і без сюжету, і особливості підпорядкування правилу в грі. Роблять висновки про вплив сюжету і ролі на ефективність підпорядкування правилу.

Таблиця 5.2

Підпорядкування правилу в іграх без сюжету і з сюжетом

Вік дітей	Гра							
	«Естафета»		«Машиністи»		«Хованки»		«Кіт і миша»	
	Підпорядкування правилу в іграх							
	Ні	Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні	Так
3–4 р.								
4–5 р.								
5–6 р.								
6–7 р.								

Завдання 3

Вивчення особливостей сюжетно-рольової гри

Проведення дослідження.

Проводять спостереження в природних умовах за самостійною сюжетно-рольовою грою дітей 2–7 років.

Обробка даних.

Аналіз протоколів проводять за схемою:

І. Задум гри, встановлення ігрових цілей і задач:

✓ Як виникає задум гри (визначається ігровим середовищем, пропозицією однолітка, виникає з ініціативи самої дитини тощо).

✓ Чи обговорює задум гри з партнерами, чи враховує їх точку зору.

✓ Наскільки стійкий задум гри. Чи бачить дитина перспективу гри.

✓ Задум є статичним чи розгортається у ході гри. Наскільки часто спостерігаються імпровізації у грі.

✓ Чи вміє сформулювати ігрову мету, ігрову задачу словесно і запропонувати її іншим дітям.

II. Зміст гри:

✓ Що становить основний зміст гри (дії з предметами, побутові чи суспільні взаємини між людьми).

✓ Наскільки різноманітний зміст гри. Як часто повторюються ігри з однаковим змістом. Яке співвідношення предметних, побутових ігор, які відображають суспільні відношення.

III. Сюжет гри:

✓ Наскільки різноманітні сюжети ігор. Вказати їх назву і кількість.

✓ Яка стійкість сюжету гри, тобто наскільки дитина наслідує один сюжет.

✓ Скільки подій дитина об'єднує в один сюжет.

✓ Наскільки розгорнутий сюжет. Чи являє він собою ланцюг подій чи одночасно дитина є учасником декількох подій, які входять до сюжету.

✓ Як проявляється вміння спільно будувати і творчо розвивати сюжет гри.

✓ Які джерела сюжетів гри (кінофільми, книжки, спостереження, оповідання дорослих та ін.).

IV. Виконання ролі і взаємодія дітей у групі:

✓ Чи позначає роль, яку виконує, словом і коли (до гри чи під час гри).

✓ Які засоби використовує для взаємодії з партнером по грі (рольова мова, предметні дії, міміка і пантоміміка).

✓ Які особливості рольового діалогу (ступінь розгорнутості: окремі репліки, фрази, тривалість рольового діалогу, спрямованість до іграшки, реальному чи уявному партнеру).

✓ Чи передає і як характерні особливості персонажу.

✓ Як бере участь у розподілі ролей. Хто керує розподілом ролей. Які ролі частіш за все виконує: головні чи другорядні. Як ставиться до необхідності виконувати другорядні ролі.

Таблиця 5.3

Розвиток ігрової діяльності

Компоненти гри	2–3 роки	3–4 роки	4–5 років	5–7 років
Задум гри, постановка ігрових цілей і завдань.	Діти звичайно грають не замислюючись. Вибір гри визначається іграшкою, яка потрапила на очі, наслідуванням інших дітей. Мета виникає в процесі гри (приготувати ляльці обід, поїхати на машині). Діти починають ставити мету спочатку в будівельних іграх, а потім в іграх з іграшками. В кінці 3 року життя діти починають готувати умови для ігор, позначати задум гри. Ігрові задуми починають адресуватись групі дітей.	Діти самостійно ставлять ігрові завдання для тих, з ким хочуть грати, але не завжди можуть зрозуміти один одного, тому дорослий часто допомагає словесно позначити ігрову задачу.	Втілення задуму в грі відбувається шляхом вирішення декількох ігрових задач. Ускладнюється спосіб їх вирішення. Як правило, діти самі домовляються перед початком гри.	Задуми ігор більш стійкі, але не статичні, а розвиваються. Діти спільно обговорюють задум гри, враховують точку зору партнера, досягають спільного вирішення. З'являється довготривала перспектива гри, що свідчить про високий рівень розвитку ігрової творчості. Перед грою діти намічають спільний план, а під час гри вносить в неї нові ідеї і образи, тобто плановість, узгодженість гри поєднується з імпровізацією.

Зміст гри.	Основний зміст гри: дії з предметами. До кінця 3 року життя діти переходять до відображення найпростіших взаємин між персонажами	Сюжетно-відображувальна гра переходить у сюжетно-рольову. В грі діти відображають не тільки призначення предметів, але і взаємини дорослих.	Змістом стає відображення різноманітних взаємин дорослих. Значення дій із знаряддями, предметами висуваються на другий план.	У грі діти створюють різноманітні взаємини між людьми.
Сюжет гри	Сюжети переважно побутові. Вони не чисельні, одноманітні, нестійкі. В кінці 3-го року життя діти починають поєднувати у грі 2-3 добре знайомих події, іноді вводять у гру епізоди з казок.	Побутові сюжети переважають, але вони вже менш статичні. Частіше діти використовують у грі епізоди добре відомих казок.	Сюжети розгорнуті і різноманітні. З'являються суспільні сюжети. У грі діти комбінують сюжети казок і реального життя.	Вдосконалюється вміння спільно будувати і творчо розвивати сюжети ігор. Для дітей характерне прагнення дізнатись якомога більше про те, в що вони грають. Епізоди з казок, суспільні сюжети займають значне місце в їх іграх. Діти сміливіше, різноманітніше комбінують в іграх знання, які вони отримали з книжок, спостережень, кінофільмів, оповідань дорослих

Виконання ролі і взаємодія дітей у грі.	В кінці 3-го року життя деякі діти починають позначати роль словом. З переходом до спільних ігрових дій з'являється можливість для змістовного рольового спілкування. Діти часто розмовляють з іграшками як з партнерами по грі. Поступово роль партнерів переноситься на однолітків, які розуміють смисл уявних дій, значення предметів замінників Діти переходять до гри удвох, а потім групових ігор.	Дитина бере на себе роль, але поки ще рідко називає себе відповідно до цієї ролі. Діти зацікавлено відтворюють рольові дії, емоційно передають рольову поведінку. Спочатку гра супроводжується окремими рольовими репліками, поступово розвивається рольовий діалог, у тому числі із уявним партнерами. Діти прагнуть до спільних ігор з однолітками. Вони активно залучаються в ігри інших дітей. Спочатку їх об'єднання носять короткочасний характер, потім вони стають більш тривалими.	Закріплюються нові форми спілкування через ролі, позначені словами. Рольова взаємодія, рольовий діалог стають більш тривалими і змістовними. Діти передають особливості ролі за допомогою засобів виразності: рухи, міміка, жести, інтонація. Вони вступають у рольову взаємодію на тривалий час. Надають перевагу грі разом, взаємодіють у грі (самостійний розподіл ролей, реалізація задуму тощо).	Рольова взаємодія змістовна, різноманітні засоби виразності, які використовують діти. Мова займає все більше місце в реалізації ролі. Вона не тільки позначається словами, але через мову розвивається сутність рольових стосунків. У дітей нараховується 7-10 ролей в іграх, з них 2-3 улюблені.
Ігрові дії, ігрові предмети.	В кінці 3 року життя діти приймають від дорослого і виконують дії предметами-замінниками, повідомляють	Діти використовують різні предметні способи відтворення дійсності, добре володіють діями з сюжетно-образними іграшками,	Діти самостійно вибирають предмети-замінники. Вдосконалюються способи дій з	Ігрова дія часто замінюється словом. Діти здійснюють ігрову дію з предметами-замінниками,

	іншим уявний зміст своїх дій з ними. Вони сприймають уявну ситуацію, грають з уявними предметами, переходять до активної заміни добре засвоєних дій словами («Ляльки вже поїли»). їм стає доступна умовність гри («Це не насправді»). Діти переходять до узагальнених дій. В спільних іграх вони спочатку виконують однакові дії, потім функції розподіляються (один розчісує іншого), до 3-го року з'являються перші власне колективні ігри.	починають вільно застосовувати у грі предмети-замінники, адаптуються до уявних предметних ситуацій, переходять на позначення і заміну предметів і дій словами. В другій половині 4-го року життя діти придумують різноманітні заміщення, змінюють початкове ігрове призначення предмету. Вони вибірково ставлять до предметів-замінників, часто пропонують свій варіант одноліткам. Діти замінюють неіснуючі тематичні іграшки іншими предметами.	предметами. Добре засвоєні предметно-ігрові дії, вільно грають з іграшками, предметами-замінниками, уявними предметами, легко дають їм словесне позначення.	природнім матеріалом, іграшками, власними виробами. По ходу гри вони підбирають чи замінюють необхідні предмети.
Правила гри	Дітей цікавить сама дія. Правила гри не виконують функцію її регулятора.	Правила регулюють послідовність дій.	Діти виконують правила у відповідності зі взятою на себе роллю. Правила регулюють рольові взаємини. Стежать за виконанням правил гри ін. дітьми.	Діти усвідомлюють що дотримання правил є умовою реалізації ролі.

✓ Чому дитина надає перевагу: грі наодинці чи входить до ігрової спільноти. Дати характеристику цієї спільності: чисельність, стійкість, характер взаємин.

✓ Чи є у дитини улюблені ролі і скільки вона може виконувати ролей в різних іграх.

V. Ігрові дії і ігрові предмети:

✓Чи використовує дитина в грі предмети-замінники і які. За яким принципом дитина вибирає предмети-замінники і перетворює їх для використання в грі

✓Чи дає словесне позначення предметам-замінникам, наскільки легко це робить.

✓Хто є ініціатором вибору предмета-замінника: сама дитина чи дорослий. Чи пропонує свій варіант заміщення партнеру.

✓Чи використовує у грі образні іграшки і як часто. Чи є в дитини улюблені іграшки.

✓Характеристика ігрових дій: ступінь узагальнення, розгорнутості, різноманітності, адекватності, узгодження своїх дій з діями партнера по грі. Яка роль слова у здійснені ігрових дій.

✓Як сприймає уявну ситуацію, чи розуміє її умовність, чи грає з уявними предметами.

VI. Ігрові правила:

✓Чи виконують правила функцію регулятора гри. Чи усвідомлюється правило дитиною.

✓Як співвідносить дитина виконання правила зі взятою на себе роллю.

✓Чи стежить за дотриманням правил іншими дітьми. Як реагує на порушення правил партнерами по грі.

✓Як ставиться до зауважень партнера по грі з приводу виконання нею правил.

VII. Досягнення результату гри:

✓Як співвідноситься початковий задум і його реалізація в грі.

✓Чи співвідносить дитина свій задум із досягнутим результатом.

✓Якими засобами досягається реалізація задуму.

VIII. Особливості конфліктів у грі:

✓З яких причин частіш за все виникають конфлікти (розподіл ролей, виконання правил, оволодіння іграшкою тощо).

✓Які способи вирішення конфліктів.

IX. Ігрове середовище:

✓Чи готують ігрове середовище завчасно, чи підбирають предмети у ході гри.

✓Чи використовують запропоноване ігрове середовище (обладнання ігрового куточка) і як.

X. Роль дорослого у керуванні грою:

✓Чи звертається дитина до дорослого в процесі гри і з приводу чого. Як часто звертається.

✓Чи пропонує дорослому взяти участь у грі.

Отримані результати співвідносять і визначають рівень розвитку сюжетно-рольової гри у відповідності до віку дитини.

Завдання 4

Вивчення взаємовідношень між предметом, дією і словом у рольовій грі

Підготовка дослідження.

Підібрати предмети (кубик, коробку, м'ячик, автомобіль, песик, лялька, олівець, папір), які мають різний ступінь функціональної визначеності.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років.

Перша серія

«Перейменування без дії з предметом». Перед дитиною на столі лежать предмети, і вона на пропозицію експериментатора дає їм інші назви, перейменовує їх. Щоб бути впевненим у тому, що предмет дійсно сприймається і власне цей предмет перейменовується, дитина тримає його в руках і дивиться на нього під час перейменування. В якості нових пропонуються назви найрізноманітніших предметів, наприклад, олівець назвати ножем або ложкою, коробку – будинком, м'ячик – яблуком. Експериментатор дає в руки дитини предмет і питає: «Що це?» Після відповіді говорить: «Скажи, це...». Після того як піддослідний називає предмет першого разу іншою назвою, його просять повторити нову назву декілька разів, потім дитині пропонують інший предмет, гра продовжується.

Друга серія

«Перейменування і дії з предметами». Дитині пропонується 4 предмети та їх ігрове найменування: олівець стає ножем, м'яч – яблуком, автомобіль – хатинкою, кубик – песиком. Після того як дитина повторить найменування предметів, їй пропонують

відтворити ряд дій з ними: «Дай песику яблуко», «Відріж шматочок яблука», «Поклади песика в хатинку». Ігрові найменування підбирають таким чином, щоб з одними предметами (олівець – ніж, м'яч – яблуко) задані дії відтворити було легко, а з іншими (кубик – песик, автомобіль – будинок) неспівпадання між предметом і його ігровим застосуванням було б більш значним і різким.

Якщо дитина діє з предметами не у відповідності до ігрових найменувань чи взагалі відмовляється це робити, то експериментатор нагадує їй про ігрове значення предметів і вдруге пропонує повторити дію.

Третя серія

«Конфліктне перейменування і дії з предметами». Аналогічна другій, але з більшими розбіжностями у доігровому й ігровому застосуванні предметів. Для гри пропонують ляльку і папір, які зберегли своє реальне значення протягом усієї гри. Як доповнення до цих предметів дається олівець у якості ножа і ніж у якості олівця, а також молоток в якості ковбаси. Дитину просять: відрізати шматочок ковбаси і дати ляльці; намалювати кульку і хатинку для ляльки; відрізати шматочок паперу і загорнути в нього ковбасу. Ускладнення в цій серії полягає в тому, що ігрове застосування предмета відбувається у конфліктній ситуації при наявності реального предмета (різати олівцем при наявності ножа, малювати ножем при наявності олівця).

Якщо дитина діє з предметом, не керуючись його ігровим перейменуванням, дослідник запитує, чим вона здійснює дію і нагадує про ігрове значення предметів.

Таблиця 5.4

Успішність виконання завдання на перейменування

Вік дітей (років)	Задачі на перейменування					
	I серія		II серія		III серія	
	Розуміють	Не розуміють	Розуміють	Не розуміють	Розуміють	Не розуміють
3–4						
4–5						
5–6						

Обробка даних.

Підраховують кількість дітей у всіх вікових групах, які прийняли і не прийняли задачу на перейменування у 3 серіях експерименту. Результати оформляють в таблицю 5.4.

Виявляють вікові відмінності при перейменуванні і виявляють, як успішність перейменування залежить від складності ситуації (відсутність чи наявність дії з предметом). Особливо аналізують дані про вікові відмінності при прийнятті задачі у третій серії. З'ясовують, як дія взаємопов'язана із словом.

ТЕМА 6

КОНСТРУЮВАННЯ

Конструювання – це вид продуктивної діяльності дошкільника, який передбачає побудову предметів, об'єктів. Її успішність залежить від рівня розвитку мислення і сприймання. Щоб побудувати конструкцію з будівельного матеріалу, необхідно вміти дослідити об'єкт, розділити його на складові частини – деталі, оцінити їх розмір, просторове розміщення, замінити одні деталі іншими у випадку необхідності. Також для успішності конструювання потрібно вміти уявляти майбутній предмет у цілому – зі всіх сторін, спереду, збоку, і особливо важко уявити невидимі деталі. Виділяють такі види конструювання:

1) конструювання за взірцем (готова будова, схема, креслення, план, малюнок);

2) конструювання за задумом (дитина сама придумує об'єкт);

3) конструювання за умовами – вимогами, які повинна задовольняти майбутня конструкція (наприклад, потрібно побудувати будинок для ляльки, а лялька має відповідні розміри).

Особливу складність становить для дітей самостійна побудова схеми, креслення майбутнього предмета, вибір необхідного для нього будівельного матеріалу.

Конструювання здійснює великий вплив на когнітивний (сприймання, мислення, уява) й особистісний розвиток. Так, на його ефективність впливає характер мотиву – для чого потрібна будова. Успішність залежить від уміння утримувати мету діяльності і самостійно її ставити, від здатності контролювати хід виконання роботи, звіряти отриманий результат із взірцем.

Розвиток конструювання в дошкільному віці є основою для конструктивно-технічних здібностей і технічного мислення в подальших вікових етапах розвитку.

Завдання 1

Вивчення сприйняття величини деталей в процесі конструювання

Підготовка дослідження.

Підібрати 4 бруски однакового кольору; 3 бруски довжиною, меншою на 2 см (для дітей 3–4 р.) і на 1 см (для дітей 5–6 р.), 4-й брусок дорівнює будь-якому з них; 2 однакових кубики.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 3–6 років.

Перша серія

Перед дитиною кладуть 3 різних за величиною бруски, показують брусок, рівний за величиною одному з них, і просять знайти такий самий брусок серед тих, що лежать на столі. Пропонують перевірити правильність виконання завдання.

Друга серія

Перед дитиною кладуть 2 кубики, пропонують їх роздивитись. Потім показують брусок: «Поклади два кубики на такій відстані один від одного, щоб брусок ліг на ці кубики». Після виконання завдання пропонують дитині перевірити себе.

Аналіз даних.

Підраховують кількість дітей, які правильно і неправильно визначили величину бруска. Дані заносять в таблицю 6.1.

Таблиця 6.1

Успішність оцінки величини

Серія	Правильність виконання завдання			
	Вірно		Невірно	
	3–4 р.	5–6 р.	3–4 р.	5–6 р.
I				
II				

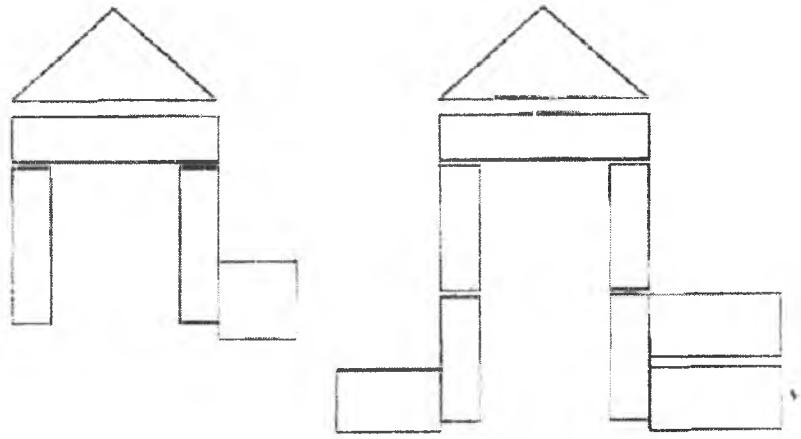
З'ясовують причини неправильного виконання завдання. Зіставляють особливості поведінки дітей у 2 серіях при успішному і неуспішному порівнянні величини.

Завдання 2

Вивчення просторових орієнтувань при конструюванні

Підготовка дослідження

Навчити дітей конструювати хатинку з будівельного матеріалу за кресленням. Підготувати деталі будівельного матеріалу, показати дітям креслення хатинок – де вказано розмежування будівлі на окремі деталі (мал. 6.1).



а) б)

Мал. 6.1. Креслення хатинки: а) для дітей 3–4 р.; б) для дітей 5–6 р.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться з парами дітей 4–6 років. Діти сідають за стіл один навпроти одного, перед ними кладуть креслення так, щоб до однієї дитини воно було повернуто «догори ногами», і пропонують збудувати таку ж хатинку.

Обробка даних.

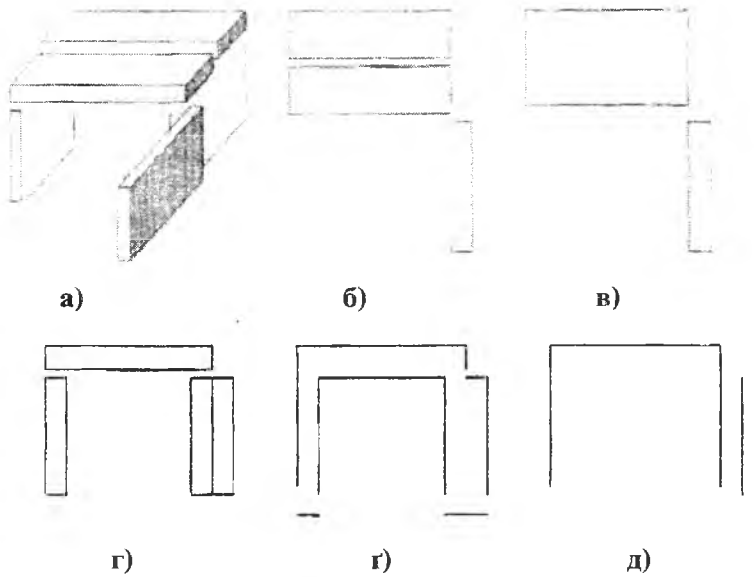
Підраховують число помилок в просторовому розташуванні деталей (за віком). Встановлюють відповідність конструкції кресленню. Особливу увагу звертають на їх відповідність при положенні креслення «догори ногами».

Завдання 3

Вивчення ефективності конструювання в залежності від взірця

Підготовка дослідження.

Підібрати 12 брусків, однакових за величиною і кольором, зробити 6 карток розміром 29,5×20 см із зображенням хатинки. Зробити взірець хатинки із 6-ти брусків.



Малюнок 6.2. Хатинка для конструювання: а) загальний вигляд; б) план за частинами; в) загальний план ; г) креслення за частинами (вигляд спереду); ґ) загальне креслення (вигляд спереду); д) схематичне креслення (вигляд спереду).

Перша серія

Дитині показують готовий взірець хатинки з брусків і говорять: «Побудуй таку саму хатинку».

Друга серія

Дитині показують малюнок – об'ємне зображення хатинки (мал. 6 а) і говорять: «Побудуй таку саму хатинку».

Третя серія

Дитині показують план хатинки за частинами (мал.6 б) і говорять: «Тут намальована хатинка зверху. Побудуй таку ж хатинку».

Четверта серія

Дитині як взірець показують загальний план хатинки (6 в) і просять збудувати таку саму.

П'ята серія

Дитині показують креслення за частинами (вигляд спереду) (мал.6 г) і просять: «На цьому малюнку хатинка намальована спереду, побудуй таку саму».

Шоста серія

Дитині пропонують загальне креслення (вигляд спереду), (мал. 6 ґ) і просять побудувати таку саму.

Сьома серія

Дитині показують схематичне креслення (мал. 6 д) і говорять: «Побудуй таку саму хатинку».

Кожну серію експерименту проводять через 1-2 дні.

Обробка даних

У всіх серіях підраховується кількість дітей (за віком), які виконали і не виконали завдання, а також ті, які зробили 1-2 помилки. Дані заносять до таблиці 6.2.

Аналізують поведінку дітей у процесі конструювання: розглядання взірця, впевненість дій, самостійне виправлення помилок тощо.

Роблять висновки про те, який взірець забезпечує максимальну ефективність конструювання.

Таблиця 6.2

Успішність конструювання, у %

Серія	Кількість дітей, які виконали завдання			Кількість дітей, які зробили 1-2 помилки			Кількість дітей, які не виконали завдання		
	4 р.	5 р.	6 р.	4 р.	5 р.	6 р.	4 р.	5 р.	6 р.
I									
II									
III									
IV									
V									
VI									
VII									

Завдання 4

Вивчення творчості в конструюванні

Підготовка дослідження.

Підібрати різні деталі будівельного матеріалу, які різняться за формою, величиною і кольором.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 4–7 років.

Перша серія

Дитині дають взірець будиночка, пропонують роздивитись його і побудувати такий як вона хоче.

Друга серія

Проводиться аналогічно до першої, але під час самостійного конструювання взірець забирають.

Обробка даних

За двома серіями підраховують кількість дітей кожного віку, які належать до певної групи прояву в конструюванні:

I група – будова ідентична взірцю;

II група – будова значно відрізняється від взірця;

III група – у будові використані деталі іншої форми, величини чи внесені додаткові деталі;

IVгрупа – будова повністю відрізняється від взірця.

Результати заносяться в таблицю.

Таблиця 6.3

Розподіл дітей за групами прояву творчості

Вік дітей	Наявність наочної опори				Без наочної опори			
	Групи							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
3-4 р.								
4-5 р.								
5-6 р.								
6-7 р.								

Аналізується поведінка дітей, мова за 2-ма серіями. Вияснюють залежність проявів творчості від наявності наочної опори під час конструювання і віку дітей.

ТЕМА 7

МАЛЮВАННЯ

Малювання як один з видів продуктивної діяльності має велике значення для дошкільника. Воно зароджується до трьох років, коли дитина оволодіває олівцем як знаряддям і вперше «відкриває» наочний образ своїх дій у намальованих каракулях. Розвиток малювання іде певними напрямками, і дитина поступово засвоює: 1) власне зображувальну функцію малювання: малюнок повинен передавати істотні ознаки предмета; 2) знаково-символічну функцію: малюнок є замінником, знаком певного предмета; 3) естетичну функцію: малюнок передає ставлення автора до зображеного. В процесі малювання удосконалюються малювальні рухи руки, а також «техніка» сприйняття й аналіз зображуваного предмета.

У процесі розвитку малювання змінюються способи побудови зображень, композиція і зміст дитячих малюнків. Малювання залежить від особливостей зорового обстеження предмета, від рухового та тактильного досвіду. На малювання істотний вплив робить слово, яке може загальмувати подальший аналіз предметів і призвести до шаблонів.

Малювання залежить від мотивів і цілей діяльності, від наявності самоконтролю і вміння утримувати мету. Воно пов'язано не тільки зі сприйняттям, але з уявою і мисленням. Так, у малюнках дошкільників можна виділити особливі схематичні зображення, які свідчать не про відсутність техніки малювання, а про прагнення дитини передати найбільш важливі ознаки предмета.

По-особливому дитина ставиться до кольору, який для неї часто виступає показником емоційно-естетичного ставлення до дійсності: гарне – завжди яскраве, а негарне – темне, сіре. У дошкільному віці закладаються певні зображувальні здібності, наприклад, здібність підкоряти кольорове рішення малюнка завданню вираження його змісту.

Завдання 1.

Вивчення особливостей зображувальної діяльності

Підготовка дослідження.

Підібрати теми для предметного і сюжетного малювання у відповідності до віку дітей. Приготувати аркуші паперу форматом 21×29,8 см, набір із 6-ти кольорових олівців.

Проведення дослідження.

З дітьми 3–7 років індивідуально проводиться 2 серії з інтервалом у 2-3 дні.

Перша серія

Дитині пропонують намалювати сюжетний малюнок на певну тему.

Друга серія

Дитині пропонують намалювати певний предмет. Час малювання в кожній серії не обмежується. Дитина малює самостійно. Після закінчення малювання її просять розповісти, що вона намалювала.

Обробка даних

Дані протоколів аналізуються за схемою:

I. Зміст малюнка.

II. Особливості зображення.

1. Передача форми:
   – проста чи складна;
   – чи передана точно, трошки викривлена чи не вдалась.
2. Будова предмета (частини розташовані вірно, трошки викривлено, невірно).
3. Передача пропорцій предмета (передано вірно, трошки порушені, не вдалась).
4. Композиція:
   – витягнуте, скупчене зображення чи немає єдності;
   – пропорційна чи несиметрична будова;
   – ритмічна чи неритмічна будова;
   – мініатюрне чи перебільшене зображення;
   – розташування окремих зображень (по всьому аркушу, по лінії);
   – кількість подій, які зображені на одному аркуші.
5. Передача рухів: статичне чи динамічне зображення.
6. Колір:
   – передане реальне забарвлення предмета чи є відхилення від нього;
   – переважають насичені чи сірі тони;
   – багатокольорова розмальовка чи перевага одного-двох кольорів.

III. Прояв творчості в малюнку.

1. Задум (для аналізу другої серії):

   – коли виникає: до початку малювання чи в його процесі;
   – чи змінюється по ходу малювання, в чому це виявляється і чому відбувається;
   – яка оригінальність задуму і готового малюнка.
2. Засоби виразності: які виразні засоби використовує (колір, форма, ритм, композиція та ін.).

IV. Прояв самостійності.

1. Чи вимагалась в процесі малювання допомога дорослого і яка.
2. Чи зверталась дитина з питаннями (вказати з якими), проханнями за допомогою до дорослого,

V. Ставлення до процесу і результату малювання.

1. Емоційна забарвленість процесу малювання.
2. Ставлення до готового малюнку.
3. Зацікавленість процесом малювання, в чому вона полягає.

Визначають частоту кожного показника у дітей різного віку. Роблять висновки про особливості дитячих малюнків у різних вікових групах.

Завдання 2

Вивчення малювання за задумом

Підготовка дослідження.

Підготувати аркуші паперу форматом 21×29,8 см, набір із 6-ти кольорових олівців.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 5–7 років і складається з 3-х серій з інтервалом у 1-2 дні.

Перша серія

Дитині пропонують намалювати, що вона захоче.

Друга серія

Перед початком малювання за задумом дитину просять назвати, що вона буде малювати.

Третя серія

Дитину просять розповісти, що вона малює, як розташує предмети на аркуші і змалювати предмети, які вона буде зображати.

Час малювання у всіх серія не обмежується. Після закінчення малювання дитину запитують: «Ти намалював (намалювала) те, що хотів (хотіла)?» Якщо вона відповість «Ні», її просять пояснити, чому малюнок вийшов не такий, як планувався.

Обробка даних.

Аналізують відповідність малюнка запланованому задуму в другій і третій серіях. Визначають середню кількість дітей, які змінили задум у цих серіях. Порівнюють успішність малювання в першій серії з малюванням у другій і третій серіях. Роблять висновок про те, як впливає на збереження задуму його формулювання у розгорнутій мові.

Завдання 3.

Вивчення відображення дітьми в малюнку характерних особливостей предмету

Підготовка дослідження.

Підібрати дві образні іграшки з яскраво вираженими деталями, наприклад, ведмедика чи качку (одну пластмасову, а другу м'яку); приготувати аркуші паперу форматом 21×29,8 см, набір із 6-ти кольорових олівців.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 5–7 років. Перерва між серіями – 1-2 дні.

Перша серія

Дитині пропонують намалювати качку.

Друга серія

Дитині пропонують намалювати ведмедика.

Третя серія

Дитині показують качку і пропонують на неї уважно подивитись, а потім намалювати. Взірець при цьому не забирають.

Четверта серія

Дитина так само малює ведмедика.

П'ята серія

Дитина на питання експериментатора виділяє частини качки, їх форму, просторове розташування, співвідношення за величиною, кольором, а потім малює її. Взірець не забирають.

Шоста серія

Дитина так само малює ведмедика.

ТЕМА 8

КУЛЬТУРНО-ГІГІЄНІЧНІ НАВИЧКИ

Завдання 1.

Вивчення сформованості культурно-гігієнічних навичок

Проведення дослідження.

Проводять спостереження за дітьми 2–7 років у режимних процесах.

Обробка даних.

Отримані протоколи аналізують за схемою:

І. Умивання.

1. Як користується водою, милом, рушником, чи не пропускає окремі дії, чи дотримується послідовності та ін.

2. Чи помічає порушення іншими дітьми правильної послідовності дій і як реагує на це (звертається зі скаргою до дорослого, робить зауваження самостійно та ін.).

3. Чи усвідомлює необхідність умивання, чим мотивоване виконання цієї дії (діє з власної ініціативи чи за вказівкою дорослого).

ІІ. Приймання їжі.

1. Як користується столовими приборами (в якій руці тримає ложку, чи вміє користуватися виделкою та ін.).

2. Чи акуратно вживає їжу (чи не кришить хліб, не проливає їжу).

3. Чи зберігає за столом правильну позу.

4. Як закінчує приймання їжі (чи засуває стілець, дякує дорослим тощо).

ІІІ. Одягання і роздягання.

1. Чи дотримується правильної послідовності дій.

2. Чи необхідна допомога дорослого і коли, чи звертається за допомогою до дорослих і однолітків.

3. Чи акуратно вдягається, чи помічає недоліки у своєму одязі й одязі інших дітей і як їх ліквідує.

4. Як складає одяг (акуратно, неакуратно).

5. Чи сформоване бережне ставлення до предметів одягу, в чому воно

6. Отримані дані співвідносять з таблицею 8.1. Роблять висновки про формування культурно-гігієнічних навичок як основи самообслуговування.

Таблиця 8.1.

Формування культурно-гігієнічних навичок

Режимні процеси	Вік дітей				
	2–3 роки	3–4 роки	4–5 років	5–6 років	6–7 років
Умивання	Самостійно чи з невеликою допомогою дорослого миють руки, насухо витирають рушником, користуються індивідуальними предметами (рушник)	Самостійно і акуратно миють руки, обличчя, правильно користуються милом, насухо витираються після вмивання, вішають рушник на місце; миють руки у міру забруднення, перед їжею, після користування туалетом.		Сформована звичка швидко і правильно вмиватись, користуватись тільки індивідуальним рушником.	
Приймання їжі	Акуратно їдять, ретельно пережовують їжу, тримають ложку в правій руці, користуються серветкою. Не виходять із-за столу, не закінчивши їсти. Не заважають іншим дітям за столом.	Правильно користуються ложкою, виделкою, серветкою, не кришать хліб, не проливають їжу, пережовують їжу із закритим ротом.	Вдосконалюються навички акуратної їди: брати їжу потрошки, їсти безшумно, добре пережовувати. Правильно користуватися ложкою, виделкою, ножем, полощуть рот після їди.	Правильно користаються виделкою, ножем, їдять акуратно, безшумно, зберігаючи правильну поставу за столом. Виходячи із-за столу, тихо засовують стілець, дякують дорослим.	Навички культурної поведінки за столом, прямо сидіти, не класти лікті на стіл, безшумно пити і пережовувати їжу, правильно користуватись ножем, виделкою, серветкою закріплюються.
Одягання і роздягання	Одягаються роздягаються по черзі, при незначній допомозі дорослого знімають одяг, взуття (розщіпають ґудзики спереду, розв'язують взуття), в певному порядку акуратно складають знятий одяг, правильно одягають одяг і взуття (защіпають великі ґудзики спереду). В процесі одягання і роздягання не заважають іншим дітям. Помічають недоліки в одязі, з допомогою дорослого приводять себе в порядок.	Удосконалюється вміння самостійно одягатися і роздягатися. Акуратно складають і вішають одяг, за допомогою дорослого приводять його в порядок – чистять, сушать. Розвивається прагнення бути завжди акуратним, стежити за своїм зовнішнім виглядом. Вміння самостійно одягатись і роздягатись, правильно і акуратно складати в шафу одяг, ставити на місце взуття, доглядати за взуттям, мити, витирати, чистити закріпляється. Помічають і самостійно усувають безлад у своєму зовнішньому вигляді, привітно говорять друзям про недоліки в їх одязі взутті, допомагають їх усунути, бережливо ставляться до одягу.			Швидко одягаються і роздягаються, вішають одяг в певному порядку і місці, стежать за чистотою одягу, взуття. Формується потреба стежити за своїм зовнішнім виглядом.

ТЕМА 9
СПІЛКУВАННЯ ІЗ ДОРОСЛИМИ Й ОДНОЛІТКАМИ

Під спілкуванням розуміють взаємодію людей, яка спрямована на узгодження і поєднання зусиль з метою досягнення спільного результату (М.І. Лисіна).

Спілкування є одним з важливих факторів психічного розвитку з перших днів життя дитини. В дошкільному віці послідовно змінюють одна одну чотири форми спілкування дитини з дорослим: *ситуативно-особистісна*, *ситуативно-ділова*, *позаситуативно-пізнавальна* і *позаситуативно-особистісна* і три форми спілкування з однолітками: *емоційно-практична*, *ситуативно-ділова* і *позаситуативно-ділова* (М.І. Лисіна). Змінюється зміст спілкування, його мотиви, комунікативні навички і вміння, формується один з компонентів психологічної готовності до навчання у школі – комунікативний. Дитина вибірково ставиться до дорослих, поступово починаючи усвідомлювати свої стосунки з ними; як вони до неї ставляться і чого від неї чекають, як вона до них ставиться і що від них очікує. Інтерес до однолітків проявляється дещо пізніше, ніж інтерес до дорослого. Спілкування дитини з однолітками складається у різних об'єднаннях. На розвиток контактів з іншими дітьми впливає характер діяльності і наявність у дитини вмінь для її виконання.

Група дитячого садка – це перше соціальне об'єднання дітей, у якому вони займають різне становище. В дошкільному віці дружні стосунки можуть перерости у конфліктні, виокремлюються діти, які мають труднощі при спілкування. З віком змінюються ставлення дошкільників до однолітків, яких оцінюють не тільки за діловими якостями, але й за особистісними, перш за все моральними. Це пов'язано із розвитком уявлень дітей про норми моралі, заглибленням у розуміння змісту моральних якостей.

Завдання 1.

Вивчення особливостей спілкування вихователя з дітьми

Проведення дослідження.

Проводиться спостереження за вихователем в різних видах діяльності.

Обробка даних.

Аналіз протоколів проводять за схемою:

I. Емоційне ставлення вихователя до дітей.

1. Позитивне емоційне ставлення яскраво виражене. Воно виявляється в постійній турботі, увазі до дітей, тактовній допомозі при ускладненнях. Вихователь за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування дає дитині зрозуміти, що вона для нього небайдужа.

2. Вихователь позитивно ставиться до дітей, доброзичливо реагує на їх питання, прохання про допомогу. Однак він не виявляє у цих взаєминах ініціативи. Вихователю не вистачає чуйності до дітей, педагогічного такту.

3. При загальному позитивному емоційному забарвленні ставлення вихователя до дітей нестабільне, ситуативне.

4. Відсутній позитивний емоційний фон ставлення вихователя до дітей. Характерна сухість у спілкуванні з ними. Вихователь виявляє турботу лише при необхідності, нечутливий до настрою, переживань, емоційного стану дітей.

II. Оцінні ставлення вихователя до дітей – які оцінки дітей переважають.

1. За змістом (дисциплінарні: не заважав, сидів тихо; дидактичні: навчився, старався, подужав; виховні: допоміг, поділився).

2. За модальністю (позитивні, негативні).

3. За формою (схвалення, погроза, посоромлення, непорозуміння).

4. За характером (загальні, диференційовані).

III. Вимоги вихователя до дітей.

1. За змістом (дисциплінарні, дидактичні, виховні).

2. За формою (категоричні, роздратовані, нетерплячі, агресивні, аргументовані, доброзичливі).

3. З модальністю (позитивні, негативні).

4. За видом (наказ, вказівка, розпорядження, порада-пропозиція, опосередкована вимога, прохання, натяк).

IV. Запитання вихователя до дітей.

1. За змістом (ділові, особистісні).

2. За характером (констатувальні, проблемні, організаційні, дисциплінарні).

Відзначають також педагогічну і психологічну обґрунтованість висловлювань вихователя, врахування вікових і індивідуальних особливостей дітей, аналізують ситуації при виборі певного виду

впливу. На підставі цього роблять висновок про особливості спілкування й емоційного ставлення вихователя до дітей, про засоби впливу, яким він надає перевагу.

Завдання 2.

Вивчення ставлення дошкільників до дорослих і однолітків

Підготовка дослідження.

Підготувати аркуші паперу різного кольору, фарби.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 4–7 років і складається із 3-ьох серій.

Перша серія: малювання на тему «Мій вихователь».

Друга серія: малювання на тему «Моя сім'я».

Третя серія: Малювання на тему «Дитина – дитяча спільнота». Складається із 3 ситуацій: 1) зображення себе; 2) зображення свого друга; 3) зображення однолітка (експериментатор називає прізвище, ім'я), до якого піддослідний негативно ставиться.

До початку малювання дитині дають кольорові аркуші паперу (сірий, коричневий, зелений, червоний, жовтий, фіолетовий, чорний) і пропонують сказати, який колір із пропонованих більше за все подобається і який не подобається. Потім знову дають такі ж аркуші, на будь-якому з них пропонують намалювати малюнок на певну тему.

Обробка даних.

Перша серія: «Мій вихователь».

Малюнки аналізують за наступними позиціями:

1. Прояв ставлення до вихователя: старанність чи неакуратність малюнків, бажання чи небажання малювати, використання фарб, місце розташування в загальній композиції, ретельність промальовування ліній, ступінь наближеності чи віддаленості від дітей.

2. Сприйняття дітьми різних сторін діяльності вихователя. Звертають увагу на сюжети і зміст малюнків, на те, яким видам діяльності вихователя діти надають перевагу.

3. Мотивація вибору вихователя в малюванні. Порівнюють за віком мотиви ставлення до вихователя.

Друга серія: «Моя сім'я».

Малюнки аналізують за такими позиціями:

1. Реальні й уявні члени сім'ї.

2. Зміст малюнків: портрети, зображення спільної діяльності, взаємодія дитини з «найкращою людиною»; зображення професійно-трудової діяльності дорослих; зображення побутової праці; зображення відпочинку, розваг.

3. Статеві відмінності у ставленні дошкільників до членів сім'ї (чиї образи частіш за все трапляються в малюнках дівчаток і хлопців).

4. Процес малювання: зацікавленість чи байдужість до зображуваного, старанність, акуратність чи неохайність при зображені членів сім'ї.

5. Вікові відмінності в зображені членів сім'ї: різноманітність і багатство змісту малюнків, техніка виконання, використання виразних функцій кольору, ліній, число елементів в образах.

6. Словесні коментарі до малюнка.

Третя серія

«Дитина – дитяча спільнота». Малюнки аналізують за наступними позиціями:

1. Вибір кольору і зв'язок з емоціями (жовтий, червоний, зелений – асоціюються з позитивними емоціями; коричневий, чорний, сірий – негативні емоційні стани); кольори, яким надається перевага.

2. Старанність малювання.

3. Відображення бажань дітей у своїх малюнках («Я для Тетяни котика намалювала, вона його любить»; «Займаюсь зі татом зарядкою – хочу бути сильним»).

4. Вираження ставлення до однолітків за допомогою змісту малюнка, ліній, аксесуарів, деталей. На основі аналізу малюнків роблять висновки про ставлення дитини до батьків, вихователя, однолітків.

Завдання 3.

Вивчення навичок культури спілкування

Проведення дослідження.

За дитиною (2–7 років) спостерігають У природних умовах.

Обробка даних.

Аналіз протоколів проводять за схемою:

І. Спілкування з дорослими.

1. Як звертається до дорослого: чи називає вихователя, помічника вихователя по імені та по батькові; чи може ввічливо, спокійно висловити свої бажання, прохання; як реагує на відмову дорослого виконати вимогу; чи вживає ввічливі слова, які і в яких ситуаціях.

2. Чи вміє розмовляти з дорослим спокійно, дивлячись йому в очі; слухати дорослого, не перебиваючи; очікувати своєї черги для того, щоб щось йому сказати.

Таблиця 9.1

Формування навиків культури спілкування

Вік дітей				
2-3 р.	**3-4 р.**	**4-5 р.**	**5-6 р.**	**6-7 р.**
Вітаються і прощаються з дорослими і однолітками, вживають слова, які виражають прохання, вдячність (дякую, будь ласка). Називають по імені і по батькові вихователів. Виявляють увагу, співчуття до однолітків (діляться іграшками, уступають), відкликаються на прохання іншої дитини, допомагають їй.	Дякують дорослому, одноліткам за надану допомогу, увагу. Виражають прохання словами, викладають його зрозуміло. Звертаючись до однолітка, називають його на ім'я, дивляться на нього, уважно слухають відповідь, розмовляють один з одним в доброзичливій формі. Дотримуються елементарних правил поведінки: поводяться спокійно, не кричать, не заважають оточуючим.	Закріплюється вміння поводити себе у відповідності до правил поведінки: не втручатись у розмову старших, не перебивати людину, яка говорить, ввічливо відповідати на прохання, питання. Налагоджують спілкування з незнайомими однолітками, молодшими і старшими дітьми.	Говорять спокійно, з повагою; турботливо ставляться до дорослих, до їх праці, відпочинку; із задоволенням виконують прохання і доручення дорослих. Дотримуються правил поведінки у групі при відсутності вихователя. Доброзичливо нагадують одноліткам про правила поведінки. У громадських місцях поводяться стримано, не звертають на себе зайвої уваги, розмовляє неголосно.	Закріплюються навички поведінки в громадських місцях, навички спілкування з дорослими і дітьми.

3. Наскільки уважна дитина до дорослого; чи вміє вчасно прийти йому на допомогу. Як реагує на прохання дорослого, як виконує його доручення. Чи виявляє турботу, увагу, співчуття у стосунках із дорослим. Як і в яких ситуаціях.

II. Спілкування з однолітками.

1. Наскільки дитина привітна з однолітками; чи сформована звичка вітатись і прощатись; чи називає однолітка по імені; чи вміє спілкуватись ввічливо, спокійно. Чи вживає при звертанні ввічливі слова, які й у яких ситуаціях.

2. Чи уважний до однолітків і помічає їх настрій; чи прагне допомогти, чи вміє не відволікати однолітка під час виконання діяльності, не заважати; зважати на його думку.

3. Як часто і з якої причини виникають конфлікти з однолітками, яким чином дитина їх вирішує. Як себе поводить у конфліктних ситуаціях; поступається, кричить, починає бійку, ображає, звертається за допомогою до дорослого та ін.

4. Які взаємини переважають у спілкуванні з однолітками: рівні і доброзичливі щодо всіх дітей; байдужість; скрито негативні; відкрито негативні; вибіркові.

Отримані дані співвідносять з таблицею. Роблять висновки про рівень сформованості культури спілкування.

Завдання 4.

Вивчення стосунків між дітьми в групі дитячого садка

Підготовка дослідження.

Підготувати перебивні картинки (яскраві, сюжетні), по 3 шт. на кожну дитину і 6-8 запасних.

Проведення дослідження.

Дослідження проводять з дітьми 3–6 років у вигляді гри «Секрет», яке проводиться два рази в рік (у жовтні – листопаді, квітні – травні) в першій половині дня замість занять. Кожну дитину «по секрету» від інших просять за власним вибором подарувати пропоновані їй три картинки трьом дітям групи. Гру проводять двоє дорослих, які не працюють в групі. Її можна провести в роздягальні, тут ставлять подалі один від одного два дитячих столи з двома стільчиками біля кожного (один стілець для дитини, другий – для дорослого). Перед початком експерименту дитині говорять: «Сьогодні діти вашої групи будуть грати в цікаву гру, яка називається

"Секрет". По секрету, щоб ніхто не довідався, всі будуть дарувати один одному гарні картинки». Для полегшення виконання завдання можна сказати дитині: «Ти будеш дарувати дітям, а вони, напевно, подарують тобі». Далі дитині дають три картинки і говорять: «Ти можеш подарувати їх тим дітям, яким захочеш, тільки кожній по одній. Якщо хочеш, можна подарувати картинки і тим дітям, які зараз хворіють. «Якщо це складно, можна допомогти малюку: «Можеш подарувати тим дітям, які тобі більше за всіх подобаються, з якими ти любиш гратись». Після того як дитина зробила свій вибір, її запитують: «Чому ти в першу чергу вирішив (вирішила) подарувати картинку... (називають ім'я однолітка, яке дитина вимовила першим)?». Потім говорять: «Якщо в тебе було б багато картинок і тільки трьом дітям з групи не вистачило, кому би ти не став давати картинку? Чому?». Всі відповіді записують, а на зворотній стороні картинки ім'я однолітка, якому вона її подарувала.

Обробка даних.

Підраховують кількість загальних і взаємних виборів, кількість дітей, які потрапили в групи «найбажаніших», «прийнятних», «неприйнятні» й«ізольованих», і рівень благополуччя стосунків (РБС) у групі. Дані заносять у таблицю. Вибір позначають +, взаємний вибір – ++.

Проводять порівняльний аналіз кількості вибору у хлопчиків і дівчат. На підставі даних визначають статусне положення кожної дитині і розподіляють всіх дітей за умовними статусними категоріями.

I. «Найбажаніші» – 6-7 виборів;
II. «Прийнятні» – 3-5 виборів;
III. «Неприйнятні» – 1-2 вибори;
IV. «Ізольовані» – не отримали жодного вибору

Далі визначають рівень благополуччя стосунків у групі: співвідносять кількість членів групи, які перебувають у сприятливих статусних категоріях (I-II), із кількістю членів групи, які опинились у несприятливих статусних категоріях (III-IV). РБС високий – при I+II і III+IV; середній – при I+II=III+IV (або незначній розбіжності); низький – при незначному кількісному переважанні кількості членів групи, які опинились у несприятливих статусних категоріях. Важливим показником РБС є також «індекс ізольованості», тобто відсоток членів групи, які опинились у IV статусній категорії (він не повинен перевищувати 15-20%). Емоційне благополуччя чи

самопочуття дітей у системі особистих стосунків залежить і від числа взаємних виборів. Тому визначають *коефіцієнт взаємності* (КВ): **КВ = (P_1 / P) × 100%**, де P – загальна кількість виборів, зроблених в експерименті; P_1 – кількість взаємних виборів.

Таблиця 9.2

№ п/п	Ім'я, прізвище дитини	Андрій Н.	Аліна Л.	Сергій К.	Степан Б.	Павло В.
1	Андрій Н.		++		++	+
2	Аліна Л.	++		++		++
3	Сергій К.	+	++		+	
4	Степан Б.	++	+			+
5	Павло В.		++	+		
	Сума виборів	3	4	2	2	3
	Сума взаємних виборів	2	3	1	1	1

На основі визначення статусу кожного члена групи роблять висновок про наявність мікрогруп у колективі (КВ нижче 20% розглядається як негативний показник). Аналізують критерії позитивних і негативних виборів.

ТЕМА 10

УВАГА

Під увагою розуміють спрямованість і зосередженість психічної діяльності на певному об'єкті. Перші прояви уваги можна спостерігати вже у новонародженого під час ссання. Протягом дошкільного віку розвиваються властивості уваги і його довільність. Дитина вчиться керувати собою і свідомо спрямовувати свою увагу на певний предмет. При цьому вона використовує для організації уваги зовнішні засоби, перш за все слово і вказівний жест дорослого, тобто увага стає опосередкованою.

У дошкільному дитинстві збільшується обсяг уваги, тобто та кількість об'єктів, яка може бути чітко сприйнята за відносно короткий проміжок часу, змінюється стійкість уваги як властивість зберігати зосередженість на об'єкті. Одним з показників стійкості є тривалість збереження зосередженості. Розподіл уваги говорить про те, що дитина може спрямовувати і концентрувати увагу на декількох предметах одночасно. Переведення уваги означає, що дитина здатна переміщувати спрямованість і зосередженість уваги з одного об'єкта на інший, з одного виду діяльності на інший. Розвиток властивостей і видів уваги дошкільника істотно залежить від значимості, емоційності, інтересу для нього матеріалу, від характеру діяльності, яку виконує дитина. Так, показник уваги значно зростає в сюжетно-рольовій і дидактичній іграх. Розвиток уваги тісно взаємопов'язаний з розвитком волі і довільності поведінки, здатності керувати своєю поведінкою.

Завдання 1.

Вивчення стійкості уваги

Підготовка дослідження.

Підібрати 2 пари картинок, які містять по 10 і 15 відмінностей; декілька незакінчених малюнків чи малюнків із безглуздим змістом, декілька наполовину розмальованих картинок.

Проведення дослідження.

Проводять з дітьми 3–6 років 3 серії експерименту, які різняться змістом завдань.

Перша серія

Порівняння «картинок». Дитині показують пари картинок і просять знайти всі відмінності.

Друга серія

«Що неправильно?». Дитині послідовно показують незакінчені картинки безглуздого змісту і просять знайти невідповідності.

Третя серія

«Розмалюй картинку». Дитині дають наполовину розмальовану картинку і просять розмалювати іншу половину так само, як першу.

У всіх серіях фіксують час виконання завдання, час і кількість відволікань від його виконання.

Обробка даних

Підраховують показники успішності виконання завдань за кожною серією. Таким показником у першій серії є кількість правильно названих відмінностей картинок (із 10-15); у другій серії – кількість названих незакінчених деталей і безглуздостей малюнка; у третій – кількість правильно розмальованих деталей. Результати заносять у таблицю.

Порівнюють вікові особливості стійкості і цілеспрямованості уваги за виділеними показниками.

Завдання 2.

Вивчення стійкості уваги

Підготовка дослідження.

На папері намалювати 9 рядків кружечків (по 6 у рядку, розміром 3 см кожний), перший ряд розмалювати в 6 кольорів. Підібрати 5 сюжетних картинок, кольорові олівці, секундомір.

Проведення дослідження.

Проводять індивідуально з дітьми 3–6 років 2 серії експерименту.

Перша серія

Дитині показують послідовно картинки і фіксують час розглядання (інтервал часу між моментом, коли вперше її погляд звернув увагу на картинку та моментом, коли вона відволіклась, переводить погляд на експериментатора і на оточуюче).

Друга серія

Дитину просять розмалювати кола у відповідності до кольору першого рядка. Фіксують тривалість діяльності, тривалість відволікань від неї.

Обробка даних.

Дані першої серії заносять у таблицю. Підраховують середній час, затрачений на розглядання картинок, і який є показником

стійкості уваги. У другій серії підраховують середню тривалість діяльності і середню тривалість відволікань у всіх вікових групах. Результати заносять в таблицю. Роблять висновки про вікові зміни стійкості уваги.

Таблиця 10.1

Особливості стійкості уваги

Вік дітей	Час розглядання картинки, хв.					
	1	2	3	4	5	В середньому
3-4 р.						
4-5 р.						
5-6 р.						

Таблиця 10.1

Вік дітей	Середня тривалість діяльності, хв.	Середня тривалість відволікань, хв.
3-4 р.		
4-5 р.		
5-6 р.		

Завдання 3.

Вивчення довільного переведення уваги

Підготовка дослідження.

Підібрати 10 карток із зображенням 6 тварин на них.

Проведення дослідження.

Дослідження проводять із дітьми 4–6 років. Кожну дитину просять 5 разів підряд зробити відбір карток. При цьому в першому, другому і п'ятому відборах вона повинна відкласти картки із тим самим зображенням. Наприклад, курки і коника, але не можна брати картки із забороненими зображеннями, наприклад, ведмедя. Третій і четвертий раз вимоги і заборони будуть інші.

Дитині пояснюють: «Відбери картки із зображенням курки і коника, але не бери картки з зображенням ведмедя». Після виконання цього завдання картки знову перемішують і дитині пропонують знову їх зібрати. При цьому дитину просять уважно подивитись на всі

зображення, згадати, що їй говорили при першому відборі і повторити інструкцію вголос. Після відбору картки знову перемішуються. Третій відбір: брати тільки картки із зображенням ведмедя. Четвертий відбір: дитину запитують, які картки можна і не можна брати, просять повторити вголос інструкцію. П'ятий відбір: просять дитину згадати зміст першої інструкції і відібрати картки відповідно до неї.

Обробка даних.

Підраховують кількість правильних рішень в 5 відборах. Результати заносять в таблицю за віком: 4–5 р., 5–6 р.

Роблять висновки про вікові особливості переведення уваги, про роль повторення інструкції вголос під час виконання завдання.

Завдання 4

Вивчення стійкості і розподілу уваги

Підготовка дослідження.

Підібрати 3-4 дидактичні гри (наприклад, «Що змінилось?»), які спрямовані на прояв стійкості уваги у дітей. Так, зміст гри «Що утворилось?» полягає в тому, що експериментатор пропонує дітям провести на папері певні лінії по клітинках вправо, вверх, вниз, вліво. При цьому повинна утворитись фігура певної форми, яка відповідає взірцю. Будь-яке відволікання в такій грі відбивається на правильності фігури.

Підготувати велику кількість олівців трьох кольорів (наприклад, 30), причому кількість олівців кожного кольору повинна бути не однакова.

Проведення дослідження.

Перша серія

Проводиться у формі обраної гри індивідуально з дітьми 4–6 років.

Друга серія

Дитині 4–6 років пропонують швидко розкласти олівці за кольором. Фіксують час виконання завдання, помилки і відволікання.

Третя серія

Дитині 5–6 років протягом 20 секунд показують велике коло з різнокольоровими кружечками і просять сказати, скільки намальовано кружечків різного кольору.

Обробка даних.

Підраховують кількість правильних відповідей за кожною серією експерименту. Результати заносять у таблицю.

У першій серії підраховують коефіцієнт стійкості уваги: кількість знайдених відмінностей чи співпадань отриманої фігури-еталону (в залежності від змісту гри), співставляють із кількістю істинних відмінностей. У другій серії показником розподілу уваги є час виконання завдання. У третій серії кількість названих кружечків.

Порівнюють показники стійкості і розподілу уваги в грі та в лабораторному експерименті, аналізують вікові відмінності.

ТЕМА 11

МОВА І МОВЛЕННЯ

Мова – об'єктивно існуюче явище в духовному житті людського суспільства. Мову визначають як систему знаків, що функціонують як засіб спілкування і знаряддя думки.

Мовлення – форма спілкування людей, що історично склалася, за допомогою мови. Мовне спілкування здійснюється за правилами даної мови (української, російської, англійської і т. п.), яка є системою фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних засобів і правил спілкування. Мова і мовлення складають складну діалектичну єдність.

Мовлення і мова сучасної людини – результат тривалого історичного розвитку. Дитина засвоює мову в процесі спілкування з дорослими і вчиться користуватися нею в мовленні. Завдяки мовленню здійснюється історична спадкоємність досвіду людей. Поза мовленням немислиме оволодіння людиною знаннями і формування свідомості. Будучи засобом виразу думок людей у процесі їх спілкування, мовлення стає основним механізмом їх *мислення*.

Розглядаючи мовлення *як процес спілкування* людей і *як механізм розумової діяльності,* психологія виділяє дві нерозривно пов'язані функції мовлення. – ***спілкування*** (комунікативну функцію) і ***мислення*** (пізнавальну).

Лексична одиниця мови – слово. У слові розрізняють його зміст (значення) і зовнішню форму: певну сукупність звуків (в усній чутній мові), систему зримо сприйманих знаків (у письмовій мові) й образів артикуляцій (у вимовній мові).

Мова як історично утворена форма спілкування розвивається в дошкільному дитинстві у двох взаємопов'язаним напрямках.

По-перше, удосконалюється її практичне застосування в процесі спілкування дитини з дорослими й однолітками. По-друге, мова стає основою перебудови пізнавальних процесів і перетворюється в знаряддя мислення.

Дитина вчиться правильно вимовляти і правильно розуміти звернуту до неї мову, значно збільшується її словниковий запас, вона оволодіває правильним використанням граматичних конструкцій рідної мови. Дошкільник починає виконувати все більш складні дії на прохання дорослого, розуміти і переказувати все більш складні казки й оповідання. Із ситуативного мовлення переростає в контекстне,

зв'язне, а потім у пояснювальне. Дитина оволодіває мовою практично, не усвідомлюючи ні закономірностей, яким вона підкоряється, ні своїх дій із нею. І тільки в кінці дошкільного віку вона починає усвідомлювати, що мова складається з окремих речень і слів, а слово складається з окремих звуків, приходить до «відкриття», що слово і позначений ним предмет – це не одне й теж саме, тобто зі словом можна діяти як із замінником предмета навіть при його відсутності, використовувати як знак предмета, при цьому дитина оволодіває узагальненнями різного рівня, які містяться в слові, вчиться розуміти причинно-наслідкові зв'язки, які містяться в реченні, тексті. Наприклад, вона може закінчити речення, придумати кінець оповідання чи казки за задуманою темою.

Завдання 1.

Вивчення розуміння значення слів

Підготовка дослідження.

Підібрати слова за 2 категоріями: 1) ті, що позначають конкретні предмети, з якими діти діють, наприклад: лялька, лінійка, барабан, щітка; 2) ті, що позначають конкретні предмети, можливість дії з якими для дітей обмежена, наприклад: піднос, футляр.

До кожного слова (основна категорія) підібрати 9 додаткових слів, які позначають предмети, що подібні до предметів, які названі цим словом, за кольором, формою, матеріалом, призначенням, наприклад: футляр – зубна щітка, записник, гаманець, окуляри, та ін. Так усередині кожної категорії складають декілька груп з основного і додаткового слова. Підібрати предмети і предметні малюнки, які відповідають словниковому матеріалу.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 3–5 років і складається з 2 серій.

Перша серія

Перед дитиною розкладають 10 предметів, які становлять певну групу, і задають питання, наприклад: «Знайди і дай мені ляльку. Де ти її ще бачив? Що ти знаєш про неї? Чи схожа вона на ... (називають предмети, які позначені додатковими словами)? Чим? Чим відрізняється?». Потім випробуваному показують наступну групу.

Друга серія

Проводиться аналогічно (з предметними картинками).

Обробка даних.

Відповіді дитини відносять до певної групи: І група – правильно показує всі предмети; ІІ – показує подібні предмети і правильні; ІІІ – відмовляється від завдання чи показує будь-які предмети. Встановлюють рівень розуміння слів: І рівень – слово фактично не має змісту, в основі розуміння лежить простий зв'язок «слово – предмет»; ІІ – зміст слова визначається зовнішніми неістотними ознаками предметів; ІІІ – при визначенні значення слова діти орієнтуються на істотні та неістотні ознаки предметів; IV – зміст слова визначається за істотними ознаками.

Отримані дані заносять у таблиці 11.1, 11.2.

Таблиця 11.1

Правильність виконання завдання «Покажи предмет»

Вік дітей	Рівні					
	І		ІІ		ІІІ	
	Предмети	Картинки	Предмети	Картинки	Предмети	Картинки
3–4 р.						
4–5 р.						

Таблиця 11.2

Розуміння дітьми значення слів

Вік дітей	Рівні					
	І		ІІ		ІІІ	
	Предмети	Картинки	Предмети	Картинки	Предмети	Картинки
3–4 р.						
4–5 р.						

Роблять висновки про залежність розуміння різних слів від віку і характеру наочної опори.

Завдання 2.

Вивчення використання прикметників і дієслів у мові

Підготовка дослідження.

Підібрати декілька груп слів: І – слова, які позначають добре знайомі дитині предмети, з якими вона постійно діє, наприклад,

чашка, шапка, м'яч; II – слова, які позначають знайомі предмети, дії, з якими рідко стикається дитина, наприклад: годинник, газета, гаманець; III – слова, які позначають природні явища, наприклад: дощ, сніг, сонце; IV – слова, які позначають добре знайомих для дітей тварин, наприклад: жаба, лисиця, ведмідь. Підготувати предметні картинки, які відповідають словам, фішки, секундомір.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 3–6 років і складається з 3 етапів, інтервал між якими 2 дні.

I етап

Перша серія: проводиться у вигляді гри «Який, яка, яке?». Дитині пропонують пограти і говорять: «Я буду називати предмети, а ти скажи, який він. За кожну відповідь я буду давати тобі фішку. В кінці гри ми порахуємо, скільки у тебе фішок».

Друга серія: проводиться у вигляді гри «Хто що робить?». Аналогічна першій серії, але інструкція змінюється: «Я буду називати тварин, а ти скажи, що вони роблять. Наприклад, я скажу: "Зайчик". Що він робить? А ти скажи: "Скаче, бігає"». За кожну відповідь дитина отримує фішку. Використовується IV-V група слів.

II етап

Проводиться аналогічно першому, але проводиться з використанням наочної опори – картинки, яку демонструють при називанні слова, а під час відповіді дитини ховають.

III етап

Проводиться аналогічно другому, але картинка під час називання ознак чи дії знаходиться перед дитиною.

Обробка даних.

Підраховують кількість названих дітьми прикметників і дієслів окремо за кожною групою слів і на кожному етапі дослідження. Дані заносяться в таблицю.

Аналізують частоту названих ознак і дій у кожній віковій групі, а також їх характерність для предметів чи явищ. Особливо відзначають слова-синоніми. Дані заносять у таблицю. Відзначають, які ознаки і дії називаються дітьми на II і III етапах, що пов'язані з картинкою, а які з особистим досвідом дитини, і визначають їх співвідношення на двох етапах.

Таблиця 11.3

Кількість названих прикметників (або дієслів)

Вік дітей	I					II					II				
	Групи слів														
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
3–4 р.															
4–5 р.															
5–6 р.															

Таблиця 11.4

Частота виділення ознак предметів і явищ

Вік дітей	Ознаки							
	колір	форма	величина	матеріал	тактильні відчуття	звукові відчуття	емоц. оцінка	естет. оцінка
3–4 р								
4–5 р								
5–6 р								

Роблять висновки про різноманітність прикметників і дієслів у словниковому запасі дітей різного віку, про вплив на цю різноманітність наочності, а також ступеня знайомості предметів і явищ, можливість сприймати їх різними аналізаторами.

Використання синонімів аналізують за таблицею, яку складають окремо для повних і неповних синонімів.

Таблиця 11.5

Частота виділення дії об'єктів, %

Вік дітей	Характер дій			
	харчування	перейменування	видавання звуків	поведінка
3–4 р.				
4–5 р.				
5–6 р.				

Таблиця 11.6

Частота використання прикметників і дієслів у мові

Вік дітей	Прикметники													Дієслова					
	Етапи																		
	I				II					III				I		II		III	
	Групи слів																		
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	4	4	5	4	5
3–4 р.																			
4–5 р.																			
5–6 р.																			

Завдання 3

Вивчення вміння виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки у реченні

Підготовка дослідження.

Підібрати 5-7 завдань для дитини; декілька незакінчених речень, наприклад:

1. Хлопчик весело сміявся, незважаючи на те, що...
2. Якщо взимку буде дуже сильний мороз, то...
3. Якщо злетіти високо, як птах, то...
4. Дівчинка стояла і плакала, хоча...
5. Хлопчик захворів, у нього піднялась температура, незважаючи на те, що...
6. Якщо наступить день народження, то...
7. Дівчинка стояла одна біля вікна, хоча...
8. Якщо сніг розтане, то...
9. У кімнаті погасло світло, не дивлячись на те, що...
10. Якщо піде сильний дощ, то...

Проведення дослідження

Проводиться 3 серії експерименту.

Перша серія

«Виконай завдання». Дитину просять виконати словесне доручення. Наприклад, на столі в безладді лежать олівці. Дитині говорять: «Збери олівці, склади їх в коробку і поклади коробку на полицю». Після виконання завдання запитують: «Де тепер знаходяться олівці? Звідки ти їх взяв?». В експерименті беруть участь діти 3–6 років.

Друга серія

«Закінчи речення». Дитину просять закінчити речення, які зачитує експериментатор.

Третя серія

«Закінчи речення навпаки». Можна використовувати ті ж семі речення, що й у другій серії. Дитині говорять: «Я буду зачитувати тобі речення, але вони не закінчені. Ти повинна їх закінчити, придумати закінчення фрази, але таке, щоб вийшло так, як не буває насправді, навпаки. Наприклад: "Я лягаю в ліжко, тому що не хочу спати"». Потім промовляють одну фразу і просять дитину придумати закінчення, перевіряючи, чи зрозуміла вона інструкцію. Після цього послідовно називають всі фрази. У другій і третій серії беруть участь діти 5–6 років.

Обробка даних.

За кожною серією підраховують коефіцієнт правильних відповідей дитини. За кожну вірну відповідь вона отримує 1 бал, якщо всього дається 10 речень, то максимальне число балів, яке може отримати дитина – 10. За неправильну відповідь ставиться 0 балів. Вірною вважається відповідь з повним виконанням інструкції у першій серії і будь-якого змісту відповідь у другій та третій серіях, якщо дитина правильно встановила причинно-наслідковий зв'язок, а в третій серії замінила її на протилежну. Дітей розподіляють на групи в залежності від розвитку вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, змінювати їх на протилежні.

І рівень (від 0 до 5 балів) – діти часто затрудняються давати відповіді, на деякі питання дають відповіді з неправильною причинністю.

ІІ рівень (від 6 до 8 балів) – діти, як правило, відповідають на всі питання, рідко дають неправильну відповідь. Іноді виникають труднощі в заміні причинно-наслідкових зв'язків.

ІІІ рівень (від 9 до 10 балів) – діти відповідають на всі питання, дають відповіді тільки з правильною причинністю і правильною заміною.

Отримані результати заносять в таблицю 11.7.

Таблиця 11.7

Особливості виокремлення причинно-наслідковнх зв'язків у реченні

Вік дітей	Серії експерименту								
	I			II			III		
	Рівні виокремлення причинно-наслідкових зв'язків								
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
3–4 р.									
4–5 р.									
5–6 р.									

Завдання 4

Вивчення ролі ілюстрації в розумінні казки

Підготовка дослідження

Вибрати казку для читання у відповідності до віку дитини і підібрати серію ілюстрацій до неї, які послідовно і виразно передають основний зміст казки, її сюжет.

Проведення дослідження.

Експеримент проводять індивідуально з дітьми 4–6 років. Дитині читають виразно казку, просять переказати її. Потім показують ілюстрації і з'ясовують, чи розуміє вона їх. Після цього пропонують знову переказати текст з опорою на малюнки.

Обробка даних.

З'ясовують позитивний вплив ілюстрацій у розумінні змісту казки. Показниками цього є: 1) збільшення суми відтворених моментів тексту казки; 2) покращення розуміння основних смислових моментів тексту; 3) зростання зв'язності переказу; 4) більш образне, виразне викладення тексту.

З'ясовують помилки в розумінні ілюстрацій:

1) неправильне пізнавання зображених персонажів і предметів;
2) помилкове розуміння дій героїв;
3) помилкове розуміння стосунків між зображеними героями;
4) помилкове розуміння емоційного стану героя.

З'ясовують, які ознаки предметів (форма, колір, будова, розташування тощо) є основними для дітей при впізнаванні зображеного на ілюстрації. Аналізують вікові особливості ролі ілюстрації в розумінні казки.

Таблиця 11.8

Покращення розуміння казки під впливом ілюстрацій

Вік дітей	Середня кількість відтворених моментів тексту				Приріст, %
	до сприймання ілюстрацій		після сприймання ілюстрацій		
4 роки					
5 років					
6 років					

Підраховують кількість відтворених моментів тексту до сприйняття ілюстрації і після. Результати заносять у таблицю 11.8.

Аналізують характер помилок при сприйнятті ілюстрацій до казки і дані заносять в таблицю. Підраховують кількість дітей, які правильно зрозуміли суть казки без ілюстрацій і з ілюстраціями. Результати заносять у таблицю 11.9.

Таблиця 11.9

Кількість дітей, які зрозуміли казку правильно

Вік дітей	До сприймання ілюстрацій	Після сприймання ілюстрацій
4 роки		
5 років		
6 років		

Аналізують характер помилок при сприйнятті ілюстрацій до казки і дані заносять у таблицю 11.10.

Таблиця 11.10

Помилки дітей при сприйманні ілюстрацій

Характер помилок	Вік дітей	Кількість помилок	
		під впливом наочних моментів малюнка	під впливом тексту казки
Помилкове впізнавання персонажів казки, предметів	4 р.		
	5 р.		
	6 р.		
Помилкове розуміння дій і стосунків між зображеними персонажами	4 р.		
	5 р.		
	6 р.		

ТЕМА 12

ВІДЧУТТЯ І СПРИЙМАННЯ

Сенсорний розвиток становить одну з головних ліній розумового розвитку в ранньому віці і дошкільному дитинстві. Значно змінюються основні види чутливості. Так, покращується гострота зору і слуху, підвищується точність розрізнення кольорів, розвивається музичний і фонематичний слух. Вдосконалюється орієнтування у властивостях і просторових відношеннях предметів. Дитина засвоює суспільно вироблені уявлення про чуттєві властивості – сенсорні еталони кольору, величини, форми та ін. Цьому сприяють різні види діяльності дитини, перш за все продуктивні. Із засвоєнням сенсорних еталонів пов'язаний розвиток перцептивних дій, що сприяють цілеспрямованому і планомірному обстеженню предметів.

Значні зміни відбуваються у розвитку орієнтування дитини в просторі і просторовому розташуванні предметів. Це орієнтування починається з виділення дитиною власного тіла, провідної руки. Значний вплив на розвиток сприймання здійснює слово, яке виділяє ознаки предметів і сприяє тим самим усвідомленню і закріпленню уявлень про їх сенсорні якості. Генезис прийняття тісно пов'язаний з розвитком наочно-дійового і наочно-образного мислення, з вдосконаленням системи уявлень і властивостей оперувати ними достатньо вільно. Дитина вчиться орієнтуватися на плані, кресленні кімнати, ділянки.

Найбільш важливим для засвоєння дошкільниками є орієнтування в часі, оскільки час не має наочної форми. Від початкового сприймання часових відрізків, що пов'язані з режимними моментами, діти переходять до сприймання сезонних змін, днів тижня, доби. Краще вони уявляють теперішній час, до кінця дошкільного віку починають уявляти майбутнє, але в близькій часовій перспективі.

Завдання 1.

Вивчення сприймання кольору

Підготовка дослідження.

Зробити кружечки діаметром 3 см., зафарбовані в основні й додаткові кольори та їх відтінки (кількість кружечків та їх колір залежить від віку дитини); коробочки таких самих кольорів і відтінків; 4 картки розміром 25×10 см., що поділені на 10 квадратів.

На першій картці наклеїти кружки основних кольорів, на другій – додаткових, на третій – відтінки кольорів, четверта картка – чиста.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 2–7 років і складається з 4 серій, інтервал між якими – 1 день. Кожна серія складається із 3 підсерій, що різняться за змістом матеріалу (основні, додаткові кольори та їх відтінки).

Перша серія

Перед дитиною кладуть коробки, дають набір кружечків (по 5 штук кожного кольору) і просять розкласти їх у коробках у відповідності до їх кольору. При цьому колір не називають.

Друга серія

Дитині дають набір кружечків (по 5 штук кожного кольору), показують картку-взірець і просять розкласти кружки так само, як на взірці.

Третя серія

Дитині дають 5 кружечків різного кольору. Потім називають колір і просять її знайти кружечки такого самого кольору.

Таблиця 12.1

Вікові особливості сприймання кольорів

Вік дітей	Вибір кольору за наочним взірцем	Розташування кольорів за наочним взірцем	Вибір кольору при називанні його дорослим	Самостійне називання кольору
2–3 роки				
3–4 роки				
4–5 років				
5–6 років				
6–7 років				

Четверта серія

Дитині дають 5 кружечків різного кольору і просять назвати колір кожного. Якщо дитина називає кружечки близьких кольорів однаково, то її просять сказати, чи однакові вони за кольором.

Обробка даних

Кількісні результати заносять в таблицю 12.1. Складають 3 таблиці, які містять дані щодо сприймання основних, додаткових кольорів та їх відтінків. На основі цього роблять висновки про вікові особливості сприймання кольору в різних ситуаціях.

Завдання 2

Вивчення вмінь орієнтуватись у величині предметів

Підготовка дослідження.

Підготувати одноколірну піраміду з 4 кілець.

Проведення дослідження.

Дослідження проводять індивідуально з дітьми 2–4 років. Дитина сидить за столом, їй показують піраміду, потім у неї на очах знімають одне кільце за іншим, розкладають їх послідовно. Після цього порушують порядок і пропонують дитині зібрати піраміду самостійно. Інструкцію можна повторити двічі. Розташування кілець варіюється в наступному порядку: *І варіант* – 3, 1, 2, 4 (в ряд); *ІІ варіант* – 3, 2, 4, 1 (в ряд); *ІІІ варіант* – 3, 1,2, 4 (в шаховому порядку); *IV варіант* – 3, 2, 4, 1 (в шаховому порядку). Цифра 4 – найбільше кільце, цифра 1 – найменше.

Обробка даних.

Задача вважається виконаною, якщо дитина виконала один варіант (позначити який). Аналізують спосіб дії і підбір кілець шляхом «спроб і помилок», порівняння кілець шляхом накладання чи на основі зорового співвідношення і його залежності від віку дітей.

Завдання 3.

Вивчення орієнтування у величині предметів

Підготовка дослідження.

Підготувати 10 паличок різної довжини від 2 до 20 см. Кожна паличка повинна відрізнятися від попередньої на 2 см.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться індивідуально. Перед дитиною хаотично розкладають 10 паличок і пропонують виконати завдання: «Розклади палички в рядок так, щоб вони зменшувались за довжиною». Якщо дитині важко, то їй пояснюють спосіб побудови серійного ряду: «Вибирай кожний раз найдовшу паличку з тих, які не розкладені в ряд».

Обробка даних.

Вираховують показники успішності й неуспішності побудови серійного ряду у відсотках. Завдання вважається виконаним правильно, якщо дитина не зробила ні однієї помилки.

Випробуваного зараховують до одного з 4 рівнів у залежності від способу виконання завдання:

І рівень – діти виконують завдання на основі зорового аналізу довжини паличок;

ІІ рівень – діти виконують завдання, порівнюючи палички шляхом прикладання їх одну до одної;

ІІІ рівень – діти виконують завдання шляхом спроб (перестановкою паличок);

IV рівень – діти здійснюють нецілеспрямовані дії.

Завдання 4.

Вивчення просторових уявлень

Підготовка дослідження.

Підібрати 5 іграшок (наприклад, лялька, зайчик, мишка, качка, лисиця) і малюнок із зображенням 9 предметів, які розташовані стовпчиком по 3; аркуш паперу в клітинку, олівець.

Проведення дослідження.

Дослідження проводиться індивідуально з дітьми 5–7 років. Дитині пропонують виконати такі завдання.

1. Показати праву, ліву руку і ногу, праве і ліве вухо.

2. На столі перед дитиною розкладають іграшки таким чином: в центрі – мишка, справа – качка, зліва – заєць, спереду – лялька, позаду – лисиця і просять відповісти на питання про розташування іграшок: «Яка іграшка між качкою і зайчиком? Яка іграшка стоїть перед мишкою? Яка іграшка позаду мишки? Яка іграшка стоїть зліва від мишки? Яка іграшка справа від мишки?»

3. Дитині показують малюнок і запитують про розташування предметів: «Яка іграшка намальована всередині, зверху, знизу, в правому верхньому куті, в лівому нижньому куті, в правому нижньому куті?»

4. Дитину просять на аркуші паперу в клітинку намалювати в центрі – коло, зліва – квадрат, вище кола – трикутник, нижче – прямокутник, над трикутником – 2 маленьких кола, під трикутником – маленьке коло. Завдання дитина виконує послідовно.

5. Іграшки розташовують зліва, справа, спереду і позаду дитини на відстані 40-50 см. від неї, пропонують розповісти, де яка іграшка стоїть.

6. Дитині пропонують стати в центрі групової кімнати і розповісти, що знаходиться зліва, справа, спереду, ззаду від неї.

7. Завдання аналогічне попередньому, але виконується на вулиці.

Таблиця12.2

Просторові уявлення дітей

Вік дітей	Орієнтування на власному тілі	Орієнтування відносно себе	Орієнтування відносно предмету
5–6 років			
6–7 років			

Таблиця12.3

Визначення просторового розташування різновіддалених предметів

Вік дітей	Орієнтування серед близько розташованих	Орієнтування у груповій кімнаті	Орієнтування на вулиці
5–6			
6–7			

Обробка даних.

Підраховують показники правильності виконання завдань в процентах. Результати оформлюють у таблиці. Визначають, як залежать особливості сприймання простору з точки зору відліку, віддаленості об'єктів і віку дітей.

ТЕМА 13

ПАМ'ЯТЬ

Пам'ять як один з рівнів відображення оточуючої дійсності являє собою сукупність процесів, які сприяють організації і збереженню минулого досвіду. Вже у новонародженого пам'ять виступає у своїй елементарній формі – фіксування і подальше визначення життєво важливих для дитини впливів. На різних етапах розвитку пам'ять залучена до процесу сприймання, носить безпосередній мимовільний характер. Малюк не вміє ставити перед собою мету запам'ятати і не сприймає мнемічну задачу, яка дається дорослим. Мимовільно фіксується той матеріал, який входить в активну діяльність. На запам'ятовування впливає назва об'єктів словом, їх привабливість для дітей (форма, матеріал, колір, звук, рух).

Протягом дошкільного віку відбувається поступовий перехід від мимовільної до довільної пам'яті. Спочатку дитина усвідомлює мету пригадати, а потім і мету запам'ятати, вчиться виділяти і засвоювати аналогічні засоби і прийоми. У старшому дошкільному віці формуються передумови для здійснення самоконтролю в процесі запам'ятовування, під яким розуміється вміння співвідносити отримані результати діяльності із заданим взірцем. На розвиток пам'яті істотно впливають всі види діяльності дитини, але гра серед них займає основне місце. Адже мета запам'ятати і пригадати при виконанні ігрової ролі має для дитини дуже наочний, конкретний зміст.

Один з важливих шляхів ґенезу пам'яті дошкільника – розвиток її опосередкованості, запам'ятовування за допомогою допоміжних засобів, а саме, символічних, коли малюк починає керувати власною пам'яттю, використовуючи один предмет, наприклад, малюнок, в якості замінника іншого. Це наближує пам'ять до мислення, розвитку знаково-символічної функції свідомості.

Завдання 1.

Вивчення співвідношення мимовільної і довільної пам'яті

Підготовка дослідження.

Підібрати 3 набори предметних малюнків розміром 5×7 см (по 16-25 у кожному) так, щоб кожний можна було розкласти на 4 групи, наприклад: тварини, фрукти, овочі, одяг.

Проведення дослідження.

Проводять 3 серії експерименту через день індивідуально з дітьми 3–7 років. У кожній серії використовується новий набір малюнків, беруть участь одні й ті ж самі діти.

Перша серія

Вивчення *пасивного мимовільного запам'ятовування*. Дитині показують картинки із зображеннями різних предметів, які вона повинна роздивитись. Не ставлять завдання запам'ятати, говорять: «Я зараз покажу картинки, а ти уважно подивись на них». Малюнки експонуються послідовно один за одним. Після демонстрації одного з наборів дитину просять: «Назви малюнки, які ти запам'ятала».

Друга серія

Вивчається *активне мимовільне запам'ятовування*, коли при запам'ятовуванні використовується прийом класифікації матеріалу. Дитині пропонують розкласти другий набір на 4 групи: «Що до чого підходить?» Після виконання завдання малюнки забирають і просять дитину пригадати і перерахувати всі малюнки за рядами.

Третя серія

Вивчення *довільного запам'ятовування*. Дітям, які брали участь у двох попередніх серіях, показують третій набір картинок і пропонують запам'ятати якомога більше малюнків для того, щоб потім їх пригадати. Засоби і прийоми запам'ятовування не вказують. Кожна картинка експонується протягом 3 секунд. Після показу всіх картинок діти відтворюють по пам'яті предмети, що були на них зображені.

Таблиця 13.1

Продуктивність запам'ятовування

Вік дітей	К-сть дітей	І серія – мимовільне пасивне запам'ятовування	ІІ серія – мимовільне активне запам'ятовування	ІІІ серія – довільне запам'ятовування
3–4 р.				
4–5 р.				
5–6 р.				
6–7 р.				

Обробка даних.

Підраховують середнє арифметичне кількості відтворених назв предметів у кожній віковій групі. Отримані дані оформляють у

таблиці. Співвідносять середні показники обсягу запам'ятовування за кожною серією експерименту і віку дітей. Встановлюють продуктивність різних видів запам'ятовування протягом дошкільного віку, а також співвідношення показників, що були отримані у тих самих дітей при різних видах запам'ятовування. Виявляють, як діти різного віку справляються із завданням пригадати матеріал, з якого віку починають використовувати способи запам'ятовування і які.

Завдання 2.

Вивчення ефективності запам'ятовування осмисленого матеріалу

Підготовка дослідження.

Підібрати 10 слів, які добре знайомі дитині і 10 слів, які мало знайомі; скласти ряд з 10 безглуздих складів. Підібрати 3 рядки з 10 слів у кожному: легкий, більш складний і найскладніший для найменування узагальнюючим словом.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років. Дитині зачитують слова, попередньо пояснюючи, що вона має запам'ятати якомога більше слів.

Перша серія

Має три підсерії, коли дитина повинна запам'ятати: 1) 10 добре їй знайомих слів; 2) 10 малознайомих слів; 3) 10 безглуздих складів.

Друга серія

Містить дві підсерії з варіаціями матеріалу для запам'ятовування: *І підсерія:* 1) 10 слів, які легко узагальнюються одним словом (наприклад, каструля, сковорода, тарілка, миска, чашка, ложка, виделка, склянка, чайник, глечик – *посуд*); 2) 10 слів, більш складних для найменування узагальнюючим словом (наприклад, курка, гуска, індик, соловей, горобець, лебідь, синиця, павич, ворона, лелека – птахи). *ІІ підсерія:* 1) 10 предметів, легких для найменування узагальнюючим словом (наприклад, стіл, стілець, шафа, ліжко, комод, табурет, диван, крісло, пуфик, тумбочка – *меблі*); 2) 10 предметів більш складних для узагальнення (наприклад, велосипед, автомобіль, вантажівка, мотоцикл, потяг, човен, корабель, автобус, трамвай, метро – *транспорт*); 3) 10 предметів, дуже складних для узагальнення (зошит, олівці, фарби, кнопки, скріпки, ручка, пенал, лінійка, альбом, чорнило – канцтовари). Підсерії проводять з одними і тими ж дітьми з інтервалом не менше 15 хв.

Таблиця 13.2

Ефективність запам'ятовування словесного матеріалу від ступеня його осмисленості (І серія)

Вік дітей	Середня кількість відтвореного матеріалу		
	добре знайомих слів	незнайомих слів	безглуздих слів
3–4 роки			
4–5 років			
5–6 років			
6–7 років			

Обробка даних.

За всіма серіями і підсеріями підраховують відсоток слів, які запам'яталися. Результати заносять у таблицю.

Роблять висновки, як залежить запам'ятовування від ступеня продуманості, зрозумілості для дитини матеріалу, який названий узагальнюючим словом предметів і понять.

Таблиця 13.3

Ефективність запам'ятовування слів і предметів залежно від опосередкування словом (ІІ серія)

Характер матеріалу	Кількість дітей							
	3–4 роки		4–5 років		5–6 років		6–7 років	
	Підсерії							
	І	ІІ	І	ІІ	І	ІІ	І	ІІ
Легкий для найменування узагальненим словом								
Більш складний для найменування узагальненим словом								
Дуже складний для найменування узагальненим словом								

Завдання 3.

Вивчення ролі слова в процесі мимовільного запам'ятовування

Підготовка дослідження.

Підготувати аркуші картону і маленькі картки із зображенням знайомих і легких для називання предметів (м'яч, корабель, качка, ведмідь та ін.), картки із зображенням малознайомих дитині музичних інструментів і «креслень», що нічого не зображають. Підготувати аркуші картону з малюнками, які відповідають малюнкам на картках.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 4–7 років.

Перша серія

Перед дитиною кладуть чисті аркуші картону і дають маленькі карточки із зображенням предметів. Просять розкласти карточки на аркушах картону, так, щоб закрити ними аркуші. В цій серії немає завдань стосовно тих предметів, які намальовані на картонках, тому необхідність свідомого сприймання цих предметів не створюється. Через певний час дитину запитують, що намальовано на картонках.

Друга серія

Використовують ті ж картки, аркуші картону з малюнками. Дитину просять закрити аркуші картону картками так, як у грі в лото. В цій серії необхідно усвідомити, що намальовано на картках для того, щоб знайти відповідну картку на великому аркуші. Через певний час дитину запитують, що намальовано на картках.

Третя серія

Використовують картки і аркуші картону з малюнками. Досліди проводять так само, як і в другій серії, але голосно називають предмет, який зображений на картці. Досліди другої серії проводять у трьох варіантах (картинки, музичні інструменти і «креслення»), а досліди третьої серії – у двох варіантах (картинки, «креслення»).

Обробка даних

Підраховують кількість карток, що запам'ятались для кожного віку в усіх серіях експерименту. Результати у відсотках заносять у таблицю 13.4.

Аналізують особливості процесу мимовільного запам'ятовування і називання. У випадку «креслень», що нічого не зображають, з'ясовують, чи випадкова назва, як дитина дійшла до неї, на які

ознаки предмету вона орієнтувалась при цьому, як пояснює дану назву.

Таблиця 13.4

Результати мимовільного запам'ятовування при словесному підкріпленні

Вік дітей	Серії					
	I	II			III	
		1 варіант	2 варіант	3 варіант	1 варіант	2 варіант
4–5 р.						
5–6 р.						
6–7 р.						

Роблять висновки про вікові зміни мимовільного запам'ятовування, які пов'язані з найменуванням предметів; яка ефективність запам'ятовування за умови називання предмета словом.

Завдання 4.

Вивчення залежності обсягу довільної образної пам'яті від змісту матеріалу, що запам'ятовується

Підготовка дослідження.

Підібрати 6 добре знайомих дитині предмети, без смислових зв'язків між ними; 6 картинок розміром 7,5×7,5 см., наприклад, із зображенням півня, ляльки, коника, поросяти, тролейбуса, човна; зробити 6 карток розміром 6×6 см. на кожній з яких намальована кольоровим контуром геометрична фігура: коло, квадрат, трикутник, прямокутник, трапеція, п'ятикутник; приготувати аркуші паперу, 6 кольорових олівців.

Проведення дослідження.

Експеримент проводиться індивідуально з дітьми 4–7 років і складається з 3-х серій, які різняться між собою змістом матеріалу, що запам'ятовується: предмети, картинки, геометричні фігури. Матеріал для експерименту завжди розташовують хаотично на певній відстані один від одного. Час експозиції – 20 с. Дитину просять: «Уважно подивись на предмети, які лежать на столі, запам'ятай їх, а потім назви». При відтворенні геометричних фігур дитину просять намалювати їх, пропонують папір і кольорові олівці. Якщо дитина

зображає фігури невідповідним кольором, її запитують: «Якого кольору були фігури? Чому ти взяла олівець іншого кольору?».

Обробка даних.

Підраховують кількість відтвореного матеріалу за всіма серіями експерименту, результати заносять у таблицю 13.5.

Таблиця 13.5

Залежність обсягу довільної образної пам'яті від змісту матеріалу для запам'ятовування

Вік дітей	Матеріал для запам'ятовування		
	Предмети	Картинки	Геометричні фігури
5–6 років			
6–7 років			

З'ясовують, який матеріал краще запам'ятовувався дітьми. Особливо слід проаналізувати результати запам'ятовування геометричних фігур, виясняючи, чи відповідає колір, обраний дитиною для зображення, взірцю. Необхідно вказати чи є зафарбовані або частково зафарбовані фігури, чи зобразила дитина нові фігури.

ТЕМА 14

УЯВА

Уява є особливою форму відображення, що полягає у створенні нових образів та ідей шляхом переробки наявних уявлень і понять. Початкові форми уяви вперше з'являються в кінці раннього дитинства у зв'язку із зародженням сюжетно-рольової гри і розвитком знаково-символічної функції свідомості. Дитина вчиться заміщувати реальні предмети і ситуації уявними, будувати нові образи з наявних уявлень. Подальший розвиток уяви йде у декількох напрямках. *По-перше*, по лінії розширення кола заміщених предметів і вдосконалення самої операції заміщення, розвитку образного мислення. *По-друге*, по лінії вдосконалення операцій *репродуктивної уяви*. Дитина поступово починає створювати на основі наявних описів, текстів, казок все більш складні образи та їх системи. Зміст цих образів розвивається і збагачується. В образи вкладаються особисті стосунки і ставлення, вони характеризуються яскравістю, насиченістю, емоційністю. *По-третє*, розвивається *продуктивна (творча) уява*, коли дитина не тільки розуміє деякі прийоми виразності, наприклад, гіперболу, метафору, але самостійно їх застосовує. *По-четверте*, уява стає опосередкованою і запланованою. Дитина починає створювати образи у відповідності до поставленої мети і певних вимог, за раніше запропонованим планом, контролювати ступінь відповідності результату поставленій задачі.

Первинна уява дитини повністю зумовлюється зовнішніми засобами, вона невід'ємна від реальних дій. Поступово необхідність у зовнішніх опорах зникає, відбувається інтеріоризація. На розвиток уяви впливають всі види діяльності дошкільника, особливо малювання, конструювання, гра, читання художніх творів, перегляд діафільмів, фільмів і мультфільмів.

Завдання 1.

Вивчення оригінальності рішення задач на уяву

Підготовка дослідження.

Підібрати 20 карток із намальованими на них фігурами і контурне зображення частин предметів, наприклад, стовбур з однією гілкою, коло – голова з двома вухами, і прості геометричні фігури (коло, квадрат, трикутник). Підготувати кольорові олівці, папір.

Проведення дослідження.

Дитину 6–7 років просять домалювати кожну із фігур так, щоб утворилась будь-яка картинка.

Обробка даних.

Виявляють ступінь оригінальності, незвичності зображення. Підраховують коефіцієнт оригінальності кожної дитини, який дорівнює кількості малюнків, які не повторюються в неї і не повторюються (за характером використання заданого еталону для домальовування) ні в кого з дітей групи. Коефіцієнт оригінальності співвідносять з одним із 6 типів рішення задачі на уяву.

0 тип – характеризується тим, що дитина ще не сприймає задачу на побудову образу уяви з використанням заданого елемента. Вона не домальовує його, а малює поруч щось своє (вільне фантазування).

I тип – домальовує фігуру на картці так, що утворюється зображення окремого об'єкта (дерево), але зображення контурне, схематичне, без деталей.

II тип – зображується окремий предмет, але з різноманітними деталями.

IIIтип – зображуючи окремий предмет, дитина вже залучає його до будь-якого уявного сюжету (не просто дівчинка, а дівчинка, яка робить зарядку).

IVтип – зображує декілька об'єктів за уявним сюжетом (дівчинка гуляє з собакою).

V тип – задана фігура використовується якісно по-новому. Якщо в I-IV типах вона виступає як основна частина картинки, яку малювала дитина, то тепер фігура постає одним з другорядних елементів для створення образу уяви.

Завдання 2.

Вивчення творчої уяви

Підготовка дослідження.

Вибрати декілька картинок доступного для дитини змісту. Підібрати матеріал для словникової творчості (тема казки, її задум, початок, персонажі; початок, тема повинні бути емоційно насиченими, доступними, містити проблемну ситуацію).

Проведення дослідження.

I варіант. Дитину (4–7 років) просять придумати казку за заданим планом та персонажами.

II варіант. Дитині послідовно показують одну чи декілька картинок і просять придумати за ними казку.

Обробка даних.

Оцінюють оригінальність кожної казки за такими показникам:

1. Наявність сюжету, задуму казки, її відповідність назві, плану чи картинці, героям.
2. Характер переробки і перетворення образів сприймання чи пам'яті, особливості їх комбінування при відтворенні образів і образних ситуацій.
3. Повнота і деталізація викладу.
4. Кількість відтворених образів і образ ситуації.
5. Емоційна насиченість змісту казки.
6. Словесне позначення зовнішнього вигляду персонажів, обстановки, обставин здійснення дій.

Завдання 3.

Вивчення репродуктивної уяви при сприйманні літературного твору

Підготовка дослідження.

Підібрати літературні тексти, які їм не знайомі у відповідності до віку дітей. Розбити тексти на смислові одиниці, підготувати запитання для бесіди за текстами, матеріал для малювання.

Проведення дослідження.

Експериментатор виразно читає підібраний текст 2 рази, потім пропонує дитині (5–7 років) переказати його. Розповідь і дії дошкільника не переривають до тих пір, поки він не розкаже все сам. Тільки після цього можна задавати питання, цілеспрямовано виявляючи розуміння тексту дитиною: основну ідею твору, його сюжет, образи героїв, оточуюче. Якщо в дитини є труднощі щодо початку оповідання, її можна запитати: «Про що це оповідання?» Потім її просять скласти «словесний портрет» героя, описати зовнішність, одяг, характер. Пропонують розказати будь-який епізод. Потім діти ілюструють текст, малюють персонажів чи епізоди. Протокол містить переказ, запитання експериментатора, відповіді дитини. А також фіксується емоційна виразність мови (інтонації, паузи, наголоси тощо), поведінка під час переказу: зосередженість на відтворенні тексту, відволікання, міміку, виразні рухи.

Обробка даних.

Репродуктивну уяву оцінюють за показниками:

1) ступінь відповідності відтворених образів і їх систем (описи і малюнки) образам твору;
2) оцінне ставлення дітей до дій персонажів, які співпадають з тією роллю, яку грає персонаж у казці;
3) емоційна насиченість відтворених образів і образних ситуацій;
4) ступінь правильності відтворення послідовності епізодів у сюжеті;
5) ступінь відмінності створених образів від даних у тексті.

Виявляють вікові особливості образів репродуктивної уяви.

Завдання 4.

Вивчення уяви у словесній творчості

Підготовка дослідження.

Придумати початок казки про зайчика.

Проведення дослідження.

Проводять 4 серії експерименту індивідуально з дітьми 6–7 років.

Перша серія

Пропонують придумати казку про зайчика за початком.

Друга серія

Пропонують придумати казку за запропонованою темою (про пригоди маленького цуценяти).

Третя серія

Пропонують придумати казку за заданою назвою «Нерозлучні друзі».

Четверта серія

Пропонують придумати казку на вільну тему.

У всіх серіях беруть участь одні й ті ж діти. Серії проводяться з інтервалом у 2–4 дні.

Обробка даних.

Дані протоколів заносять у таблиці в кожній серії окремо і для кожної дитини. Відзначається виразність мови і мовлення дітей, визначають джерела уяви (казки, досвід, мультфільми тощо), а також операції побудови образів, які використані дітьми.

Таблиця 14.1

Композиція казок

Прізвище, ім'я дитини, вік	Зачин	Зав'язка	Розвиток сюжету	Кульмінація	Розв'язка	Закінчення

Таблиця 14.2

Структурні особливості казок

Прізвище, ім'я дитини, вік	Сюжет			Персонажі	
	Побутовий	Пригодницький	Казковий	Головні	Другорядні

Таблиця 14.3

Мовні особливості казок

Прізвище, ім'я дитини, вік	Опис ситуації, герої	Діалоги	Пряма мова	Непряма мова	Використання образних висновків

ТЕМА 15

МИСЛЕННЯ

У ранньому дитинстві мислення розвивається в процесі оволодіння дій із предметами, знаряддями і вирішення практичних задач, коли необхідно встановити відношення між предметами, які прямо не дані в наочній ситуації. Протягом дошкільного дитинства генезис мислення йде в двох напрямках: розвиваються форми мислення і розумові операції. Для дошкільного віку характерна перевага образних форм мислення (наочно-дійового і наочно-образного). В цей час закладається образний фундамент інтелекту. Починається розвиватись і понятійне мислення. Перевага певної форми мислення залежить від сформованості мисленнєвих операцій всередині кожної з них, а також від характеру задачі, яка має вирішуватись. Для розвитку образних форм мислення істотний вплив має формування і вдосконалення одиничних образів і системи уявлень, вміння оперувати образами, уявляти об'єкт в різних положеннях.

У всіх видах діяльності дошкільника розвиваються мисленнєві операції такі, як: узагальнення, порівняння, абстрагування, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розуміння взаємозалежностей, здатність розмірковувати. Так, дитина може зрозуміти головну думку речення, тексту, малюнка, поєднати їх на основі загальної ознаки, розкласти картинки на групи за істотною ознакою.

Завдання 1.

Вивчення процесу класифікації

Підготовка дослідження.

Підібрати картинки розміром 7×7 см. по 5 штук для кожної класифікаційної групи: іграшки, посуд, одяг, меблі, дикі тварини, свійські тварини, овочі, фрукти.

Проведення дослідження.

Проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років. Дитині дають картинки і говорять: «Розклади, що до чого підходить. Розкладай і пояснюй» Якщо випробуваний розкладає без пояснень, то йому задають питання: «Чому ти поклав сюди цю картинку?»

Обробка даних.

Підраховують кількість правильних відповідей за кожною кваліфікаційною групою. Визначають підстави для об'єднання предметів у дітей різного віку. Роблять висновок про те, які кваліфікаційні групи дитині легше виділити і мотивувати об'єднання, а також, як залежить процес кваліфікації від віку.

Завдання 2.

Вивчення процесу узагальнення

Підготовка дослідження.

Підготувати 10 таблиць розміром 12×12 см, поділених на 4 квадрати, в кожному квадраті зображений предмет, 3 предмети можна об'єднати за істотною ознакою, а 4-ий – зайвий.

Проведення дослідження.

Проводять індивідуально з дітьми 3–7 років. Дитині показують по одній таблиці і говорять: «Подивись, тут намальовані 4 предмети, три з них підходять один одному, а четвертий – зайвий. Який зайвий і чому? Як можна разом назвати три предмети?».

Обробка даних.

Аналізують особливості узагальнення предметів дитиною: чи узагальнює вона за понятійною ознакою чи робить узагальнення на підставі уявлень про одночасну участь предметів у життєвих ситуаціях. Виявляють уміння підбирати узагальнююче слово до групи предметів.

Завдання 3.

Вивчення процесу розмірковування

Підготовка дослідження.

Підготувати таз з водою і різноманітні предмети, які зроблені з металу, дерева, пластмаси, целулоїду та ін.

Проведення дослідження.

Проводиться індивідуально з дітьми 3–7 років у формі гри у відгадування. Дитині показують предмет і запитують, чи буде він плавати чи потоне, якщо його опустити у воду. Після відповіді дитина кидає предмет у воду і переконується у правильності відповіді чи ні. Під час експерименту дитині задають додаткові питання: «Чому ти гадаєш, що цей предмет буде плавати?» та ін., щоб вияснити, наскільки вона здатна обґрунтувати свої судження.

Обробка даних.

Аналізують процес узагальнення, розмірковування дитини; як вона робить відповідні узагальнення, які ознаки предметів виділяє; як усвідомлює процес вирішення. Потім роблять розподіл за рівнями розвитку розмірковування:

І рівень – дитина виділяє одиничні, неістотні ознаки предметів, спочатку не усвідомлює своїх суджень; судження пов'язуються на основі простого узагальнення.

ІІ рівень – у дитини є початкове узагальнення, вона починає аргументувати свої судження, але не робить узагальнення предметом аналізу, а користується ним лише як засобом угадування в грі; а якщо цей засіб стає непотрібним, то відкидає його і шукає інший.

ІІІ рівень – у дитини паралельно з судженнями про окремі явища є свідоме міркування про саме поняття, вона не просто активно утворює узагальнення, але виправляє і вдосконалює їх. Утворення узагальнень стає особливою задачею.

Завдання 4.

Вивчення розуміння причинності

Підготовка дослідження.

Приготувати кульку, кубик, цвях, прямокутний ляльковий стіл без однієї ніжки; м'яч і похилу площину; таз чи ванночку з водою; ряд предметів (дерев'яних і металевих), що тонуть і плавають у воді. Скласти словесний опис і зображення фізичних явищ (кулька падає з кубика при нахилі кубика; кулька не падає з кубика, якщо її прибити цвяхом; стіл без однією ніжки падає, м'яч скочується з похилої площини).

Проведення дослідження.

Дитині 3–7 років пропонують задачі, в яких вона повинна пояснити причину фізичного явища. Проводиться 4 серії, які різняться змістом задач. Кожна серія, (крім 4-ої) складається з трьох підсерій: 1) можливість дитини діяти з предметами і безпосередньо сприймати відповідні явища (наочно-дійова форма задачі); 2) словесний опис (образна форма задачі); 3) показ фізичного явища на малюнку (зображувальна форма задачі).

Перша серія

Пояснення падання кульки при нахилі кубика, потім відсутність падання в тому випадку, якщо кулька закріплена цвяхом.

Друга серія

Пояснити падіння прямокутного стола без однієї ніжки.

Третя серія

Пояснити падіння м'яча з похилої поверхні.

Четверта серія

Пояснити, чому певний предмет плаває чи тоне у воді.

Обробка даних.

За першими трьома серіями підраховують кількість правильних і неправильних пояснень у кожній віковій групі дітей. Результати заносять в таблицю.

Роблять висновки про вікові зміни в розумінні причинності фізичних явищ; з'ясовують, наскільки розуміння причинності залежить від особливостей самих цих явищ (від змісту задачі в I–IV серіях), а також від способу знайомства з явищем (наочно-дійовий, словесний, наочно-зображувальний).

Таблиця 15.1

Ефективність пояснення дітьми причин фізичних явищ

Вік дітей	Відсутність пояснення			Неадекватне пояснення			Задовільне пояснення		
	Форма задачі								
	наочно-дійова	сло-весна	зображу-вальна	наочно-дійова	сло-весна	зображу-вальна	наочно-дійова	сло-весна	зображу-вальна
3–4 р.									
4–5 р.									
5–6 р.									
6–7 р.									

Таблиця 15.2

Ефективність пояснення причини фізичних явищ

Вік дітей	Відсутність пояснення	Неадекватне пояснення	Задовільне пояснення
3–4 р.			
4–5 р.			
5–6 р.			
6–7 р.			

ТЕМА 16
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Психологічна готовність дитини до систематичного навчання у школі передбачає організацію дорослими соціальної ситуації розвитку дитини при переході із дошкільного закладу в школу і включає такі компоненти:

- психофізіологічну і фізичну готовність до зростаючого розумового навантаження;
- мотиваційну готовність дитини до шкільного навчання;
- пізнавальну готовність дошкільника до систематичного навчання;
- вольову готовність дитини виконувати вимоги школи;
- емоційну готовність дошкільника до входження у систему взаємовідносин шкільного середовища.

Соціальна ситуація розвитку дитини при переході з дошкільного закладу до шкільного навчання докорінно змінює весь спосіб життя дитини. У цей період в її життя входить навчання – діяльність обов'язкова, відповідальна, що потребує систематичної організованої праці. Ця діяльність ставить перед дитиною завдання послідовного, цілеспрямованого засвоєння знань, узагальнених і систематизованих в основах наук, що передбачає зовсім іншу, ніж у дошкільному дитинстві, структуру її пізнавальної діяльності. З боку суспільства дитину починають розглядати як людину, що вступила на першу сходинку громадянської зрілості.

У дитини з'являються обов'язки, які покладає на неї суспільство. Вона несе за свою навчальну діяльність серйозну відповідальність перед школою і батьками. Ці обов'язки, від виконання яких будуть залежати майбутнє місце дитини в житті, її суспільна функція і роль, а звідси і зміст усього подальшого життя.

Разом з новими обов'язками школяр отримує нові права: на серйозне ставлення оточуючих до своєї навчальної праці; на робоче місце, необхідне для його занять, на час, на тишу, на відпочинок, на дозвілля, на схвалення за навчальні успіхи.

Але для того щоб у дитини виникла внутрішня позиція школяра, необхідний певний ступінь готовності – рівень її психічного розвитку. Основи тих якостей, що повинні формуватися в той чи інший період життя дитини, закладаються раніше, на попередньому

віковому етапі. Формування нових психічних утворень, якщо воно не підготовлено в ході попереднього розвитку, йде вкрай важко. Період, особливо сприятливий для формування тієї чи іншої функції, якості, властивості, носить назву сензитивний.

Так, основний словниковий запас у людини формується у віці до 12 років. На знанні сензитивного періоду засновані рекомендації вчити іноземної мови в дитячому віці. Дошкільний вік є сензитивним періодом для формування багатьох здібностей і якостей дитини, що входять у число необхідних передумов формування навчальної діяльності.

Підготовка дітей до школи як цілеспрямований процес здійснюється в дошкільних установах відповідно з їхньою програмою, а також у родині, де вона реалізується по-різному.

Там, де вчителі початкових класів підтримують тісний зв'язок з дошкільними установами і попередньо знайомляться з майбутніми учнями, значно менше часу потрібно для взаємної адаптації, вища успішність у першому півріччі. Такі показники досягаються за рахунок більш досконалого знання педагогом кожної дитини, її сильних і слабких сторін і врахування цього у своїй роботі.

У психологічній готовності до навчання виділяють такі компоненти: мотиваційна; розумова (пізнавальна); вольова; емоційна готовність. Однак психологічна готовність не зводиться до простої сукупності її компонентів, а складає єдине ціле. У разі неготовності до навчання в школі кожен з цих компонентів може потребувати свого формування. Тоді говорять про мотиваційну, вольову та ін. неготовність, чим підкреслюється основна проблема, що негативно впливає на інші складові цього утворення.

Підготовка дитини до школи забезпечується спільними зусиллями педагогів дошкільної установи і батьків. Завдання дитячого садка – розкрити батькам значення дошкільного періоду в загальному розвитку дитини, розповідати їм, як формувати потрібні якості й звички. Кожна родина в міру своїх можливостей знайомить дитину з навколишнім світом, дає певні знання, тобто бере на себе важливі функції у підготовці до школи. Від того, як вона це робить, багато в чому залежить успіх майбутнього навчання.

Батьки, що хочуть навчитися організовувати керівництво розвитком свого сина або доньки, позитивно відгукуються на пропозиції й зауваження вихователів, враховують їх у родинному

вихованні. У таких родинах вдається правильно організувати спілкування, добре підготувати дитину до шкільного життя.

Отже, можна зробити наступні узагальнення щодо *соціальної ситуації розвитку дитини при переході із дитячого закладу в школу:*

✓ невідповідність між старим «дошкільним» способом життя і новими можливостями дітей, що вже випередили його, – головна суперечність, що виступає джерелом розвитку особистості дитини;

✓ вчитель є максимально авторитетною для дитини людиною;

✓ оцінка і успіх у навчанні стають головним критерієм у ставленні однолітків один до одного і визначають місце дитини в класі;

✓ учбова діяльність соціально значуща, обов'язкова для всіх дітей, підпорядкована строгому розпорядку.

Розглянемо повніше зміст кожного складника загального поняття психологічної готовності до шкільного навчання.

Мотиваційну готовність дитини до шкільного навчання

Під ***мотиваційною готовністю*** розуміють бажання вчитися, ставлення до школи і навчання як до серйозної діяльності. Дитина приходить у школу з певною мотивацією. Що являє собою її структура в цьому віці? В ній вирізняються пізнавальні й соціальні мотиви. Пізнавальні мотиви пов'язані із самим змістом і процесом навчання. Соціальні мотиви породжуються різноманітними соціальними взаєминами дитини з іншими людьми. Це прагнення до схвалення, до підтримки дорослих, до завоювання авторитету серед однолітків, бажання зайняти «позицію школяра». У молодших школярів соціальні мотиви займають настільки значне місце, що здатні визначати позитивне ставлення дітей навіть до діяльності, позбавленої для них безпосередньої привабливості, інтересу.

Розвиток мотивації шкільного навчання передбачає формування уявлень дошкільника про те, яким буде навчання в школі, знань про те, яким буде його завтрашній день і підготовку дитини до нього як до радісної події. Тому дорослим потрібно з'ясувати зміст і характер стихійних уявлень дитини про школу та коригувати їх.

Для формування в дошкільників правильного уявлення про школу в розпорядженні вихователів і батьків безліч простих і доступних засобів: читання книг про школу, ознайомлення з деякими правилами поведінки учня, відвідування школи. Можна розповісти

дітям про те, як зміниться їхнє життя, коли вони стануть школярами: учень повинен щодня ходити в школу, виконувати в класі і вдома ті завдання, що задає вчитель. Щоб добре вчитися, потрібно бути уважними, дисциплінованими, акуратними.

Застосовується і прийом аналізу дитячих робіт. Не слід обмежуватися загальною оцінкою «добре» – «недобре». Особливу увагу потрібно приділяти тому, як виконане завдання, діти повинні знати, за якими критеріями дорослий оцінює їх. Наприклад: акуратність, своєчасність, творчий підхід, засвоєння необхідних технічних навичок, умінь; старанність, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уважність тощо. Будь-яке досягнення чи промах дитини не повинні залишатися непоміченими.

Формуванню позитивного ставлення до школи допомагають і різні режимні процеси, що привчають дитину до самостійності, дисциплінованості. Під час екскурсій, прогулянок можна підкреслити, що вести себе потрібно, як майбутнім учням. Варто домагатися того, щоб дитина все встигала робити вчасно, мала постійний режим дня.

Таким чином, вихователь або батьки під час роботи з дітьми, у спілкуванні з ними проводять аналогію між школою та дитячим садком, добиваючись при цьому, щоб знання дітей були пронизані світлим почуттям очікування зустрічі зі школою.

Під час екскурсій у школу важливо познайомити дітей не тільки зі шкільним обладнанням, але й розкрити режим життя учнів. За домовленістю з учителем можна побувати на шкільному уроці, познайомитися з черговими, класним куточком, газетою.

Важливе значення в ігровій діяльності дошкільника займають ігри «У школу». Аналіз гри «У школу» – надійний засіб прояву дитячих уявлень. Як показали дослідження психологів, центральним моментом гри у дітей дошкільного віку завжди стає те, що є для них найбільш важливим, найбільш істотним у події, яка розігрується. Найважливіші моменти зображуються дітьми найбільш розгорнуто, реалістично, емоційно. Зміст гри, що виступає для гравців як другорядний, зображується скупо, згорнено, іноді може набувати умовної форми.

Як показують експерименти, організувати гру «У школу» з дітьми 4–5 років дуже важко. В їх грі «урок» триває декілька хвилин, головне у школі – перерва. По-іншому виглядає гра в школу 6–7-річних дітей. Вони охоче й швидко приймають тему гри. Як правило,

всі учасники хочуть бути учнями. Урок посідає центральне місце і наповнений типовим учбовим змістом: написання паличок, літер, цифр. Усе, що не стосується навчання, згорнуте до мінімуму. Так, один хлопчик у ролі вчителя під час «перерви» так і не вийшов з-за столу, зобразивши всю перерву в мовному плані: «От я вже пішов, от я прийшов, от уже пообідав. Тепер давайте знову навчатися». Ці спостереження переконують нас у тому, що центральним у прагненні до школи в 6–7-річних дітей є саме навчання з отриманням характерних для нього результатів. У мотиваційній готовності дошкільника до навчання переплітаються дві основні потреби, що рухають його психічний розвиток: пізнавальна потреба, яка найбільш повно задовольняється в навчанні, і потреба у соціальних відносинах, характерних для статусу школяра.

Прагнення до школи тільки заради зовнішніх атрибутів свідчить про неготовність дитини до навчання.

Інший аспект мотиваційної готовності – формування пізнавальної активності дітей.

Пізнавальна потреба закладена в дитині самою природою. Але її можна розвинути або загальмувати вихованням. Дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пізнавальної потреби. Тому так важливо в цей час активно підтримувати будь-які прояви природного потягу дітей до пізнання.

Помилками у вихованні пізнавальних мотивів є:

- ігнорування дорослими прагнення дитини до пізнання нового;
- завдання формування мотивації перекладається на школу.
- до способів виховання пізнавальної активності належать:
- створення сприятливого емоційного фону (повноцінне спілкування з дорослим, залучення дитини до кола інтересів родини);
- підтримка бажання дитини ставити запитання, що виявляється як схвалення, доброзичливість, уважність, повага, готовність відповісти;
- пізнавальні бесіди з дітьми;
- використання ігор.

Наявність пізнавальної потреби є головною умовою того, щоб у дитини не виникло неприязне ставлення до навчання, яке створює багато важких проблем для батьків, учнів і вчителів. Від того, як у дошкільному віці розвивалася пізнавальна потреба, чи знаходила

вона достатні умови для задоволення, значною мірою залежить пізнавальна чи розумова готовність до навчання в школі.

***Висновки** про мотиваційну готовність дошкільника до навчання у школі:*

– мотиваційна готовність полягає у бажанні дитини вчитися, її ставленні до школи і навчання як до серйозної діяльності;

– структура мотиваційної готовності включає пізнавальні й соціальні мотиви при провідній ролі останніх;

– розвиток мотиваційної готовності дитини до шкільного навчання передбачає формування правильних та різнобічних уявлень і знань дитини про школу, про шкільні вимоги; емоційно-позитивного ставлення до майбутнього навчання та розвиток пізнавальної активності дітей;

– педагогічними засобами формування готовності дошкільника до навчання у школі є читання книг про школу, ознайомлення з деякими правилами поведінки учня, відвідування школи; прийом аналізу дитячих робіт дорослим спільно з вихованцями; ігри «У школу».

Пізнавальна готовність дошкільника до систематичного навчання

Основний критерій пізнавальної готовності не тільки і не стільки в резерві знань і уявлень. Готовність до шкільного навчання з боку інтелектуального розвитку дитини полягає у рівні розвитку пізнавальних процесів, у якісних особливостях дитячого мислення. З цього погляду бути готовим до шкільного навчання означає: вміти виділяти істотне; порівнювати, бачити подібне й відмінне; міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки.

Перелічені вище вміння лежать в основі виділення дитиною предмета свого пізнання і прийняття нею навчального завдання. Навчати цих умінь слід на основі розвитку пізнавальних процесів – пам'яті, сприйняття, мислення, уяви. Починається ця робота з розвитку відчуттів і сприйняття. Дітей знайомлять з такими властивостями предметів, як форма, розмір, колір, смак, запах. Важливо показувати залежність між властивостями предмета: колір плоду – ознака його зрілості, форма предмета говорить про можливість його використання в практиці (кругле колесо котиться). У старшому дошкільному віці дитина може розв'язувати завдання,

оперуючи образами, без участі практичних дій. Така форма мислення називається наочно-образною. Для її розвитку велике значення мають продуктивні види діяльності – конструювання, малювання, ліплення, робота на природі. Тут розвивається вміння дитини уявляти кінцевий результат і етапи його втілення, вміння планувати свою роботу і діяти відповідно до плану.

У книзі «Тренуйте розум дітей» (Ю.З. Гільбух, В.А. Георгієвська) для дошкільників пропонується ціла серія цікавих завдань у вигляді карток. Наприклад, завдання на виключення зайвого предмета з групи «груша, яблуко, слива, вишня, капуста»; чи на знаходження в декількох предметах спільного елемента; чи на пошук пари до певного предмета. За мірою зацікавленості дитини в таких завданнях правильністю і усвідомленістю виконання можна робити висновок про рівень розумового розвитку.

Основна умова розвитку мислення дошкільника, як і розвитку його особистості в цілому – спілкування з дорослим. Стандартними причинами, що ведуть до відставання в розвитку, є: наявність конфліктів у сім'ї, сімейний алкоголізм, дефіцит спілкування. Необхідно забезпечити, щоб спілкування з дорослими було повноцінним і у кількісному, й у якісному відношенні – в інтелектуальному і емоційному значенні. У спілкуванні з дорослим формується той запас знань, з яким дитина повинна приходити в школу. Сюди входить:

1. *Ознайомлення дошкільників із простими фізичними явищами.* Головне – формувати уявлення про основні властивості руху в просторі, розкривати в доступній формі загальну залежність будови тіла тварин та їхньої поведінки від умов їхнього існування (чому заєць взимку білий, чому їжак узимку спить, навіщо смуги на хутрі в тигра).

2. Інший напрямок формування знань – *уявлення про події і явища суспільного життя.* Варто розкривати дітям спільний, колективний характер праці, уявлення про взаємодопомогу, гуманність, патріотизм. Це основа всієї системи перших уявлень дошкільників про суспільство. Розкриваються ці загальні ідеї в конкретних розповідях дітям про життя і дружбу дітей, про працю і професії дорослих, про видатних людей, героїв, про традиції й свята нашого народу.

Колективний характер праці розкривається на основі конкретного ознайомлення з різними видами людської праці. Дітям доступні такі закономірності:

– усе, чим ми користуємось, – речі, продукти, машини – створюються працею людини;
– працює кожен, щоб зробити щось корисне іншим людям;
– праця – почесний обов'язок людини;
– люди працюють разом, роблячи одну справу, допомагають один одному;
– результати праці залежать від ставлення кожної людини до своїх обов'язків;
– машини, техніка полегшують працю людини.

Розкриваючи дітям певну систему знань, важливо йти від центрального вихідного поняття, конкретизуючи його на різних прикладах. Важливо не тільки дати систему знань, але й показати, як дорослий ставиться до них.

3. *Знання елементів грамоти* включає вміння звукового аналізу, вміння бачити відразу дві букви. Математична підготовка включає формування певних уявлень (про кількість, кількісні відношення, дії рахунку, про задачу, величини, їхнє вимірювання).

Отже, розумова готовність включає, з одного боку, певний рівень розвитку сприйняття, пам'яті, мислення; з другого – певний запас знань про навколишній світ.

***Висновки** про пізнавальну готовність дошкільника до систематичного навчання:*

– готовність до шкільного навчання з боку інтелектуального розвитку дитини полягає, по-перше, у рівні розвитку пізнавальних процесів, у якісних особливостях дитячого мислення; по-друге, у запасі знань про дійсність;

– важливими складниками пізнавальної готовності дитини є вміння виділяти предмет свого пізнання і приймати навчальні завдання;

– формування пізнавальної готовності ґрунтується на розвитку пізнавальних процесів дитини – пам'яті, сприйняття, мислення, уяви у процесі спілкування з дорослим;

– засвоєння запасу знань, з яким дитина повинна приходити в школу, включає такі блоки, як ознайомлення дошкільників із простими фізичними явищами; уявлення про події і явища суспільного життя; засвоєння елементів грамоти.

Вольова готовність дитини виконувати вимоги школи

Наступний параметр готовності дитини до шкільного навчання – міра її довільності в організації своєї пізнавальної діяльності.

Засвоєння знань про навколишню дійсність у дошкільному віці характеризується своєю нецілеспрямованістю. Дитина вчиться, головним чином, у процесі гри, життєвої практичної діяльності, або в безпосередньому спілкуванні з дорослими. Знання, набуте за цей період, є непередбаченим (побічним) продуктом різних видів дитячої діяльності. Навчання у школі докорінно змінює структуру процесу засвоєння знань, роблячи його цілеспрямованим, свідомим, довільним. Роботи, проведені в лабораторії психології дошкільного виховання інституту психології України, показали, що цей вік має значні резерви для підвищення здатності дітей довільно направляти свої психічні процеси і поведінку. (В.К. Котирло, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір та ін.).

Діяльність дітей 6–7 років не завжди зберігає цілеспрямований характер. Так, діти виявляють високу наполегливість, терпіння і винахідливість у досягненні привабливих для них цілей, а якщо мета важка, незрозуміла, то діти легко гублять її, переключаються на щось інше. Лише з розвитком розуміння обов'язковості навчальних ситуацій фактор безпосереднього інтересу втрачає своє значення, хоча і зберігає мотивувальну силу.

Дуже важлива для даного віку доступність мети, яка породжує в дитини суб'єктивну ймовірність успіху, віру у власні сили і стимулює наполегливість, зосередженість. При цьому дитина повинна зберігати уявлення про мету, а значить інтервал між початком і завершенням завдання повинен бути невеликим. Коли дорослим визначено не тільки кінцеву мету, а й проміжні цілі, чітко розкриваються послідовність дій, то діти не просто досягають успіху в практичній діяльності, а й легше засвоюють способи дій.

Формуванню довільності процесів сприйняття, пам'яті сприяють ігри типу «Кіт і миші», «Гуси-лебеді», у яких діти погоджують ігрові дії з певним сигналом.

Уважності, гострої спостережливості, зібраності вимагають дидактичні ігри типу «Що змінилося?», «Кого не стало», словесні ігри, наприклад, «Заборонене слово», настільні лото, доміно, парні картинки. Дуже подобаються дітям рухливі ігри, побудовані за принципом «роби точно так само».

Про рівень розвитку свідомої організації дитиною своєї діяльності говорить процес виконання різних завдань за зразком (аплікація, ліплення). Низька цілеспрямованість сприйняття, недостатня уважність виявляються в якості виконання, приводять до порушення співвідношень елементів за формою, величиною, кольором, розміщенням у просторі.

Важливий фактор вольового розвитку дошкільників – формування мотивів, пов'язаних із взаєминами дитини з дорослими і ровесниками. Характерною рисою дошкільників є те, що загальмовувати безпосередні свої бажання, підпорядковувати мотиви залежно від їх суспільної цінності дітей спонукає авторитет дорослого, любов до нього. Довіра до дорослого змушує дитину відмовляти собі в тому, що може викликати невдоволення близької людини.

У процесі взаємин дітей-ровесників виховуються їх вольові якості: бажання зробити щось корисне, приємне іншому, формується здатність жертвувати особистими бажаннями заради інтересів інших людей, докладати зусиль до спільної справи.

***Висновки** про вольову готовність дитини виконувати вимоги школи:*

– навчання у школі докорінно змінює структуру процесу засвоєння знань, роблячи його цілеспрямованим, свідомим, довільним;

– вольова готовність дитини до шкільного навчання виявляється як міра її довільності в організації своєї пізнавальної діяльності;

– формуванню довільності процесів сприйняття, пам'яті сприяють ігри типу «Кіт і миші», «Гуси-лебеді», у котрих діти погоджують ігрові дії з певним сигналом;

– важливим фактором вольового розвитку дошкільників виступає формування мотивів, пов'язаних із взаєминами дитини з дорослими і ровесниками.

Емоційна готовність дошкільника до входження у систему взаємовідносин шкільного середовища

В умовах шкільного навчання діти повинні не тільки успішно навчатися, але й уміти спілкуватися з учителями і товаришами.

Правильна моральна поведінка дошкільників незмінно супроводжується позитивними емоційними переживаннями.

Вступ до школи означає для дитини нове емоційне життя, пов'язане з новими обов'язками, незвичним характером відносин з педагогами і ровесниками. Джерелом дитячих переживань є діяльність. За переживаннями лежить світ потреб дитини у співвідношенні з можливостями їх задоволення. Ставлення дитини до навчання залежить від того, якою мірою навчання виявилося засобом реалізації її прагнення до нового суспільного статусу.

Ось як поводиться дитина, що позитивно ставиться до справи, незалежно від помилок і труднощів, що зустрічаються у роботі.

Олег В. складає з маленьких деталей пластмасового конструктора триповерховий будинок. Упевненими, швидкими рухами побудував два поверхи, подивившись на зразок один раз. Раптом він зупиняється, дивиться здивовано на зразок. Переводить погляд на частину побудованої конструкції: «Дивно! Я, здається, все зробив так, як там, а виходить менший». Розбирає зібране, вибирає з будівельного матеріалу інші деталі. Придивляється до зразка уважніше і будує нижню частину споруди з інших деталей: «А тепер виходить великий. Ні, я краще так зроблю...». Розбирає споруду, підсуває до себе зразок, починає уважно порівнювати кожні дві деталі відповідної частини зразка. Це вже раціональний спосіб. Справи йдуть краще.

Ще один приклад. Юра З. починає так само, як Олег. Але виявляє, що побудована фігура не відповідає зразку. Насупився. Мовчки розбирає побудоване, починає спочатку. Кожну деталь уважно розглядає і звіряє на око зі зразком. Знову помилка, роздратовано говорить: «Ну, що це таке, знову не так!». Невдоволений вираз обличчя, рухи уповільнюються, з'являються сльози на очах. Але роботу не кидає. На пропозицію допомогти відповідає: «Сам зроблю». Нарешті знаходить раціональний спосіб виконання і досягає успіху.

Емоційна готовність у Юри виявляється в умінні стримати емоції, якщо вони заважають роботі. Дитина зуміла організувати свою поведінку в напрямку поліпшення результатів роботи. Уміння перебороти своє небажання і не піддаватися неприємним емоціям особливо важливе в школі.

Лише 18% першокласників можуть стримувати свої негативні емоції. А ось інший приклад. Алла С. робить те ж саме, що і Юра. Подивившись на зразок, заявляє, що це швидко робиться. Енергійно береться за роботу, на зразок не дивиться, будує щось віддалено на

нього схоже. Пропозиція перевірити правильність побудованого викликає невдоволення. Розгублено дивиться на зразок. Розібрала побудоване, бере інші деталі. Рухи уповільнюються, нові деталі знову не порівнює зі зразком. Знову не вийшло. Різко відкидає конструктор: «Не вмію я таке будувати!». Тон роздратований, сердитий. Вийшла з кімнати, грюкнувши дверима.

Дівчинка не зуміла справитися зі своїми неприємними переживаннями, негативні емоції виявилися сильніший від позитивних.

Отже, позитивне ставлення до завдань потрібно виховувати через пізнавальні інтереси, посилення мотиву діяльності (робота для мами, сестрички, на виставку, змагання).

Важливо використовувати такі прийоми, як заохочення, схвалення; оцінюючи дитячу роботу, варто більше підкреслювати позитивне, ніж негативне. Разом з тим, надмірно самовпевнених дітей потрібно вчити самим оцінювати і виправляти свою роботу.

Про емоційну готовність до навчання свідчить здатність переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань – радість від успішного вирішення, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву. Важливим аспектом емоціональної готовності є вміння спілкуватися з дорослими і ровесниками, орієнтуючись при цьому на нову позицію школяра.

Добре виявляється характер емоцій і почуттів дітей у реакціях на зауваження, оцінку їх дій і вчинків старшими. Якщо дитина стримує своє невдоволення, прислухається до зауважень, прагне виправити помилки, можна говорити, що вона емоційно готова до такого спілкування, позитивно ставиться до дорослого і його вимог.

Потреба в спілкуванні з ровесниками виявляється в прагненні до контактів з іншими дітьми, у піднесеному настрої при перебуванні в дитячому колі. Дошкільників з розвинутим прагненням до спілкування характеризує дружелюбність, товариськість, готовність старанно, за своєю ініціативою виконувати справу, потрібну для інших дітей. Важливою є здатність дитини до співпереживання, співчуття, що виявляється в готовності відповісти на негаразди товариша. Дорослий повинен стежити за взаєминами дитини з ровесниками, дорослими, висловлювати свої оцінки. Немає дітей, байдужих до оцінок дорослих, рано чи пізно дитина засвоює такі форми взаємин, що систематично схвалюються.

***Висновки** про емоційну готовність дошкільника до шкільного навчання:*

– вступ до школи означає для дитини нове емоційне життя, пов'язане з новими обов'язками, характером відносин з педагогами і ровесниками, орієнтованим на нову позицію школяра;

– емоційна готовність дитини включає такі компоненти, як уміння спілкуватися з учителями і товаришами; правильна моральна поведінка; уміння перебороти своє небажання і не піддаватися неприємним емоціям;

– показниками емоційної готовності виступає здатність дитини переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань – радість від успішного вирішення, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву.

Протокол
індивідуального психолого-педагогічного обстеження

Прізвище, ім'я дитини_____
Дата народження ____
Де виховувалася до школи _____

1. **Орієнтування в оточуючому, запас знань**
   1. ____2. ____3. ____4. ____5. ____6. ____7. ____8. ____
   Підсумковий рівень _____
2. **Ставлення до школи**
   9. ____10. ____ 11. ____
   Підсумковий рівень _____
3. **Мислення та мова**
   1. ____2. ____3. ____4. ____
   Підсумковий рівень _____
4. **Образне уявлення**
   1. ____2. ____
   Підсумковий рівень _____
5. **Аналіз зразка**
   Рівень _____
6. **Миттєве сприймання кількості**
   Рівень _____
7. **Дрібні рухи**
   Рівень _____
8. **Великі рухи**
   Рівень _____
9. **Вербальне мислення**
   Рівень _____
10. **Знаходження аналогій**
    Рівень _____

ВИСНОВОК

_____
_____
_____
_____
_____

1.Орієнтування в оточуючому, запас знань.
2. Ставлення до школи.

Питання до дитини:

1. Як тебе звати?
2. Скільки тобі років?
3. Як звати твоїх батьків?
4. Як називається місто (село) де ти живеш?
5. Яких ти знаєш домашніх тварин? А яких диких?
6. В яку пору року на деревах з'являються листочки?
7. Що залишається на землі після дощу?
8. Чим відрізняється день від ночі?
9. Чи хочеш ти йти до школи?
10. Як ти гадаєш, що доброго, цікавого буде в школі?
11. Як на твою думку, краще вчитися: удома з мамою чи в школі з учителями?

Оцінка результатів

За результатами бесіди заповнюються перші два пункти протоколу обстеження. Після номеру кожного питання ставити знак «+», або «–». Знак «+» ставити при наступних відповідях:

Питання №:

1-4 – правильна відповідь (також, якщо називаються зменшувані імена);

5 – названо не менше 2 домашніх і 2 диких тварин, не перераховані дикі замість домашніх і навпаки;

6 – «навесні», «коли закінчується зима»;

7 – «калюжі», «болото», «сирість», «вода»;

8 – «вдень світло», «вдень світить сонце, а вночі – місяць», «вночі сплять»;

9 – стверджувальна відповідь («хочу»);

10 – посилання на заняття, отримання знань, бути розумним, але не на ігрову діяльність, тобто, «гра з дітьми», «перерви», шкільні атрибути (портфель, зошити, книги, форма);

11 – перевага шкільного навчання перед домашнім («краще в школі»).

Підсумковий рівень:	*на питання (1-8)*	*на питання (9-11)*
Високий	*7-8 «+»*	*3 «+»*
Середній	*5-6 «+»*	*2 «+»*
Низький	*4-0 «+»*	*0-1 «+»*

3. Мислення та мова (мовний розвиток).

1. Розуміння граматичних конструкцій:

«Петрик пішов у кіно після того, як прочитав книгу». (Речення вимовляється повільно і чітко, не більше 1-2 разів).

Питання: – Що Петрик робив раніше – дивився кіно, чи читав книгу?

2. Виконання словесних доручень:

(На столі розкладені олівці). «Збери олівці. Склади їх в коробку та поклади коробку на стіл (на зошит)».

Спрощене доручення: – «Візьми олівці і віддай мамі (мені)».

Питання: – Де тепер олівці? Звідки ти їх взяв?

3. Змінювання іменників за формами множини:

Інструкція: «Я назву тобі словом один предмет, а ти повинен змінити це слово так, щоб отримати багато предметів. Наприклад, я кажу «олівець», а ти повинен відповісти «олівці».

Слова для змінювання: книга, ручка, лампа, стіл, вікно, місто, стілець, вухо, брат, прапор, дитина. (В першій парі слів можна виправляти дитину).

4. Розповідь за малюнком:

(4 сюжети, пов'язані між собою)

Інструкція: Розклади по порядку малюнки і поясни, чому ти розклав їх саме так, а не інакше.

Оцінка результатів

Заповнюється 3-й пункт протоколу. Оцінки «+», «±», «–».

Завдання:

1. «+»– вірна відповідь»;
   «–» – невірна відповідь;
2. «+» – вірна відповідь на обидва питання.
   «–»– невиконання ні повної, ні спрощеної інструкції;
   «±» – проміжний результат.
3. «+» – допущено 1-2 помилки (перестановка наголосу, видозмінювання форм множини).

«±» – 3-6 помилок;
«–» – 7-11 помилок.

4. «+» – послідовність малюнків і їх пояснення логічні;
   «±» – логічно малюнки складені вірно, але не пояснені.
   «–» – послідовність малюнків випадкова.

Підсумковий рівень:

Високий – 4 «+»;
Середній – проміжний варіант;
Низький – 3-4 «–»;
– 2 «–» та 2 «+».

4.Образне уявлення.

1. Збирання розрізних картинок (малюнків):

Скласти малюнок із частин, що лежать в різних положеннях. Предмет не називається.

– «Бачиш, малюнок розсипався. Попробуй його скласти». (Якщо дитина не можна скласти, пропонується мал. 2. Наприклад, чайник – складніший, ведмедик – простіший).

2. Малюнок людини:

– «Намалюй людину (дядю або тьотю), найкраще, як ти тільки можеш». (Якщо дитина категорично відмовляється, пропонується малювання людини по частинам із поясненням).

– Що є у людини? (голова). Ось і намалюй голову.
– Що ще є у людини? (аналогічна робота).
– Чи ти намалював все, що потрібно?

Оцінка результатів

Заповнюється 4-й пункт протоколу. Оцінки: «+», «±», «–».

Завдання:

1. «+» – малюнок 1 складений правильно;
   «±» – малюнок 1 складений неправильно, а малюнок 2 – правильно.
   «–» – обидва малюнка складні неправильно.
2. «+» – є всі основні частини (голова, очі, рот, ніс, тулуб, руки, ноги) і не менше трьох другорядних деталей (пальці, шия, волосся або шапка, взуття, одяг); руки і ноги мають товщину;

«–» – не намальовано більше однієї з основних частин (при наявності другорядних і способу малювання рук і ніг).

«±» – проміжний варіант малювання.

Підсумковий рівень:

Високий – виконано обидва завдання "+";

Середній – одне «+», друге «±»; обидва «±»;

Низький – обидва «–», одне «–», друге «±».

5. Аналіз зразка.

Дитині пропонується складена з сірників фігура (людини) і пропонується відповісти, що вона бачить:

– «Що це?»

Якщо відповість, що літак, то не заперечувати. Якщо не може сказати, відповісти за неї. Запропонувати скласти таку фігуру. Але спочатку уважно розглянути запропонований зразок, який потім накривається і дитина складає по пам'яті.

– «Молодець, добре, але давай подивитись, чи у тебе вийшло так само, як у мене. (Порівнюється зі зразком. Якщо є помилки, організовується аналіз зразка).

– «Що є у людини – голова. Подивись, чи у тебе так само? (Якщо дитина не помічає помилку, дається пряма підказка:

– «Що у мого чоловічка на голові?»

Оцінка результатів

Заповнюється 5-й пункт протоколу.

Високий рівень – самостійно знаходить відхилення від зразка, коректує роботу;

Середній рівень – виправляє роботу за допомогу допоміжних запитань дорослого;

Низький рівень – не виправляє навіть після допоміжних питань.

6. Миттєве сприймання кількості.

Із розсипаних на столі сірників дослідник бере 1 сірник, показує на мить на долоні і пропонує дитині взяти стільки ж. Аналогічно робиться із 2, 3, 4 і 5 сірниками. Кожний раз дитину запитують, скільки в неї сірників.

Оцінка результатів

Заповнюється 6-й пункт протоколу.

Високий рівень – миттєве сприймання 4-5 сірників;

Середній рівень – миттєве сприймання 3 сірників;

Низький рівень – миттєве сприймання 1-2 сірників;

7. Розвиток дрібних рухів.

Треба проїхати по доріжці, з'єднавши лінією зображення машини і будинку, не відриваючи руку.

– «Ти водій, тобі треба проїхати до будиночка. Ти поїдеш ось так (демонстрація на зразку, як треба їхати). Олівець повинен рухатись по паперу весь час, інакше вийде, що машина злетіла наче літак. Їдь обережно, щоб машина не з'їхала з дороги.

Оцінка результатів

Заповнюється пункт протоколу.

Високий рівень – не має виходів за межі доріжки, олівець відривається не більше 2 разів;

Середній рівень – проміжні випадки.

Низький рівень – 3 і більше виходів за межі доріжки, порушення ліній:

1) лінія «дрижить»;
2) лінія слабка, ледве помітна;
3) сильний натиск (рве папір);
4) багаторазове наведення ліній.

Якщо дитина ліворука, відзначити в протоколі.

8. Великі рухи

Спостереження за координацією рухів дитини, ходою.

Завдання: – спіймати м'яч, кинутий дорослим, кинути м'яч назад.

Оцінка результатів

Заповнюється 8-й пункт протоколу.

Недостатній рівень:

– нестійка, нерівна хода;
– наявність великої кількості зайвих рухів, що супроводжують основну дію і заважають її виконанню;
– порушення координації рухів, не може впіймати м'яч і кинути дорослому.

9. Вербальне мислення

Задати дитині наступні запитання:

1. Яка тварина більша – кінь чи собака?
2. Зранку ми снідаємо, а в обід –… ?
3. Вдень світло, а вночі... ?
4. Небо блакитне, а трава… ?
5. Черешні, груші, сливи, яблука... – що це?
6. Чому, перш ніж проїде поїзд через дорогу, закривається шлагбаум?
7. Що таке Київ, Івано-Франківськ, Львів, Калуш?
8. Котра година? (На моделі годинника 6.15; 7.55; 11.15; 1.05.
9. Маленька корова – телятко, маленька собака – це ... , маленька вівця – ...?
10. Собака більше схожа на кішку, чи на курку?
11. Чому в усіх автомобілях є гальма?
12. Чим схожі один на одного молоток і сокира?
13. Чим схожі один на одного білка і кішка?
14. Яка відмінність цвяха від шурупа. Як ти би їх впізнав, як би вони тут лежали поруч, на столі?
15. Футбол, стрибки у висоту, теніс, плавання – це ...?
16. Які ти знаєш транспортні засоби? (три наземних + літак (корабель) – 4).
17. Чим відрізняється стара людина від молодої? Яка між ними різниця?
18. Чому люди займаються спортом?
19. Чому це неправильно, погано, коли хто-небудь ухиляється від роботи?
20. Чому на конверт клеять марку?

Оцінка результатів

1. Кінь – 0. Неправильна відповідь: –5;

2. Обідаємо, ми їмо суп, картоплю та м'ясо – 0. Вечеряємо. Спимо та інші помилкові відповіді: –3;

3. Темно – 0. Неправильна відповідь: –4;
4. Зелена – 0. Неправильна відповідь: –4;
5. Фрукти – 1. Неправильна відповідь: –1;
6. Щоб поїзд не зіткнувся з автомобілем. Щоб ніхто не потрапив під поїзд і т. п. – 0. Неправильна відповідь: – 1;
7. Міста – 1, станції – 0. Неправильна відповідь: – 1;
8. Вірно показано – 4, показано тільки чверть, цілу годину, чверть і годину правильно – 3, не знає годинника – 0;
9. Цуценя, ягнятко – 4, тільки одна з двох вірна – 0. Неправильна відповідь: – 1;
10. На кішку, тому що в них чотири ноги, шерсть, хвіст (досить однієї подібності) – 0, на кішку (без наведених ознак подібності) – 1, на курку: – 3;
11. Дві причини (гальмувати з гори, гальмувати на повороті, зупинити у випадку небезпеки зіткнення, взагалі зупинитися після закінчення їзди) – 1, одна причина – 0. Неправильна відповідь (наприклад – він не їхав би без гальм): –1;
12. Дві спільні ознаки (вони з дерева і заліза, у них рукоятки, можна ним забивати цвяхи, це інструменти, з задньої сторони вони плоскі) – 3, одна схожість – 2, неправильна відповідь: 0.
13. Визначення, що це ссавці, або наведення двох спільних ознак (у них по чотири ноги, хвіст, шерсть, шкіра, це звірі, вміють лазити тю деревах) – 3, одна схожість – 2, неправильна відповідь: 0;
14. У шурупа нарізка (різьба, така закручена лінія навколо зарубки) – 3, одна схожість – 2. Неправильна відповідь: 0;
15. Спорт (фізкультура) – 3, ігри (вправи, гімнастика, змагання) – 2.Ннеправильна відповідь: 0;
16. Три наземних транспортних засоби і літак або корабель – 4. Тільки три наземних засоби або повний перелік (і з літаком або з кораблем), але тільки після пояснення: «Транспортний засіб – це те, на чому ми куди-небудь пересуваємося» – 2. Неправильна відповідь: 0;
17. Три ознаки (сиве волосся або його відсутність, зморшки, вже не може так працювати, погано бачить, погано чує, частіше хворіє) – 4. Одна або дві відмінності – 2. Неправильна відповідь (вона не курить, в неї палиця): 0;
18. Дві причини (щоб вони були здоровими, загартованими, сильними, щоб була гарна статура, щоб не стали товстими, це для них розвага, вони хочуть домогтися рекорду, перемогти тощо) – 4. Одна

причина – 2. Неправильна відповідь (аби щось вміти, вони роблять ставку і вимагають гроші): 0;

19. Інші повинні на нього працювати (або інше висловлювання того, що внаслідок цього шкодить комусь іншому). Він – лінивий, або: мало заробляє і не може нічого собі купити – 2. Неправильна відповідь – 0;

20. Так платять за пересилку (перевезення) цього листа – 5. Інше повинен би заплатити штраф – 2. Неправильна відповідь – 0.

Оцінка результатів

Заповнюється 9-й пункт протоколу.

1. Підраховується загальна сума.
2. Сума порівнюється із нормативами:

Високий рівень – 44–24;
Вище середнього – 23–14;
Норма – 13–0;
Нижче середнього: «–10» – «–1»;
Низький рівень – «–24» – «–11».

10. Знаходження аналогії

Розглянь уважно на малюнку вже намальованих пташок. В чистому квадраті намалюй свою пташку, подібну до вже намальованих.

Оцінка результатів

Заповнюється десятий пункт протоколу.

Високий рівень – малюнок виконаний правильно (чорний гребінь, кругла голова, круглий тулуб, прямий хвіст), або допущено 1 помилку.
Середній рівень – в малюнку зроблено 2 помилки.
Низький рівень – в малюнку допущено 3 помилки, або малюнок аналогічний намальованому.

РОЗДІЛ 2
МЕТОДИ І МЕТОДИКИ ВИВЧЕННЯ ПАРАМЕТРІВ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Формування структурних компонентів самосвідомості у дитинстві

Самосвідомість є одним з провідних елементів психічної зовнішності особистості, що регулює діяльність і поведінку людини. Самосвідомість – це культурний феномен, що дозволяє зберігати постійність власної поведінки і переживати почуття відповідальності за соціальні цінності, засвоєні індивідом.

Самосвідомість, що розуміється як усвідомлення особистістю самою себе, є наслідком тривалого розвитку людини, перетворення її на самостійного суб'єкта діяльності, що встановлює певні взаємини з суспільством, іншими людьми, з навколишнім світом у цілому. Самосвідомість належить цілісному суб'єктові і служить йому для організації його власної діяльності, його взаємин з оточуючими і його спілкування з ними.

Самосвідомість в психічній діяльності людини виступає як складний, розгорнений у часі процес опосередкованого пізнання себе, пов'язаний з рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне утворення – поняття власного «Я».

Утворення *взаємин* людини, що формується, до самого себе є найбільш пізнім в порівнянні з іншими властивостями. В усіх видах діяльності і поведінки ці взаємини слідують за *ставленням* до ситуації, предмету і засобів діяльності, до інших людей. Лише пройшовши через багато об'єктів відносин, свідомість стає саме об'єктом самосвідомості. Потрібне накопичення досвіду безлічі подібних усвідомлень себе суб'єктом поведінки для того, щоб ставлення до себе перетворилися на властивість, звану *рефлексією*. Проте саме ці властивості завершують структуру особистості і забезпечують її цілісність. Вони найтісніше пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи ***функцію*** *самопізнання, самоконтролю, саморегуляції і самоорганізації особистості.*

Самопізнання є складний індивідуалізований багаторівневий процес, розгорнений у часі. В цьому процесі умовно виділяють дві

стадії: 1) пізнання своїх особливостей через пізнання особливостей іншого, звірення і диференціацію; 2) самоаналіз. Людина пізнає навколишній світ, а разом з тим і себе через активну взаємодію із світом. Очевидно, що кожна з позначених стадій самопізнання пов'язана з новою можливістю для суб'єкта відділення себе від інших (предметів, людей), з можливістю стати самостійнішим і робити вплив на навколишній світ (у дитини це пов'язано з першими маніпуляціями з предметами, після – з ходьбою, потім – з появою мови). На початкових етапах самопізнання особливо важливі механізми *інтеріоризації* знань про себе інших. У процесі самопізнання дитина засвоює і використовує:

1. цінності, параметри оцінок і самооцінок, норми;
2. образ самої себе;
3. ставлення до себе й оцінку себе іншими (батьками, педагогами);
4. самооцінку іншого (батька, однолітка);
5. способи регуляції поведінки;
6. рівень очікувань і домагань.

Самопізнання – процес динамічний і такий, що ніколи не завершується, оскільки, по-перше, відбувається постійний розвиток самих пізнавальних здібностей; по-друге, змінюється і сам об'єкт пізнання – особистість; по-третє, всяке знання про себе вже самим фактом свого отримання змінює суб'єкта: дізнавшись щось про себе, людина стає іншою. Самопізнання йде паралельно з постійною перевіркою на адекватність і самокорекцією поведінки.

З самопізнанням тісно пов'язана ***здатність до рефлексії*** – здатність усвідомлювати не тільки «що я мислю, відчуваю, згадую», але і «що це саме я мислю, відчуваю і згадую».

Здатність до ***самоконтролю*** пов'язана з вольовим зусиллям над собою. Проте людина не часто вдається до самоконтролю, по-перше, тому, що багато поведінкових актів регулюються автоматично, і, по-друге, тому, що людина часто буває не задоволена власною самооцінкою.

Саморегуляція тісно пов'язана з такими емоційними компонентами самосвідомості, як ставлення до себе, самоповага і самооцінка. Причому самооцінка є стрижнем саморегуляції на всіх етапах її здійснення – вона включається в структуру мотивації, визначає спрямованість саморегулювання, вибирання засобів і впливає на інтерпретацію досягнутого ефекту поведінки [75; 79].

Достатньо високий рівень розвитку саморегулювання поведінки, який об'єктивно виражається в тонкості, диференційованості й адекватності всіх усвідомлених поведінкових реакцій, вчинків, вербальних проявів, відповідає зрілому стану розвитку самосвідомості в цілому, що виражається в адекватній самооцінці особистості.

У психології прийнято розглядати два основні *рівні саморегулювання*:

1) *тактичний* як *саморегулювання*, що має чіткі часові межі, здійснюється в процесі конкретного поведінкового акту;

2) *стратегічний* як рівень *самоорганізації* особистості, що є процесом, розгорненим у часі, забезпечує координацію всієї особистості в цілому, пов'язаний з плануванням особистісних змін, з самовихованням особистості.

Цей процес також забезпечує *супідрядність мотивів* упродовж всього життя, побудову ієрархії мотивів і рішення конфліктів між особистісними і соціальними мотивами й мотивами духовними на користь останніх.

Очевидно, що розгляд самосвідомості як динамічного і пластичного психологічного явища, особливо на ранніх етапах онто- і соціогенезу особистості, дає можливість намітити діагностичну стратегію відстежування процесу і результатів її розвитку. Причому розуміння шляхів розвитку і можливого прогнозування динамічних змін у самосвідомості, самосмисловій сфері дитини, спирається:

– *по-перше*, на розкриття взаємодії вікового й індивідуально-типологічного чинників;

– *по-друге*, на вивчення відношення соціального середовища до дитини, яке і визначає напрям цього розвитку через переживання середовища самою дитиною.

Так, згідно концепції М.І. Лисіної, в структурі *образу себе*, який виникає у дитини в результаті спілкування, виділяються дві основні складові – *когнітивна* й *афективна*. В афективній складовій образу «Я» представлене *ставлення* людини до себе, а в когнітивній – *уявлення* або *знання* про себе. В образі самого себе в нерозривному зв'язку представлено і знання про себе, і ставлення до себе.

Афективна складова образу, абстрагована від знання, в онтогенезі виступає як *самооцінка*, а когнітивна – як *уявлення* людини про себе. Визначальним чинником розвитку образу себе виступає *досвід* як самостійної діяльності, так і спілкування дитини з іншими

людьми. Когнітивна частина образу себе розвивається в основному в результаті самостійної діяльності дитини, афективна – завдяки досвіду спілкування, але в останньому закладаються і важливі когнітивні елементи образу «Я».

2.2. Самооцінка особистості – її функції та детермінанти

Окремі, конкретні знання і уявлення суб'єкта про свої можливості і здібності складають периферію образу «Я». Центральним утворенням, в якому міститься безпосереднє переживання себе, виступає ***самооцінка особистості***. Самооцінка, як показано у ряді досліджень (Л.І. Божович, Д.І. Фельдштейн, О.В. Запорожець, Є.І. Савонько, А.А. Рояк і ін.), робить особливий вплив на формування *поведінкових стратегій* суб'єкта. Від рівня самооцінки багато в чому залежить активність особистості, її участь в діяльності, у тому числі і в умовах тієї або іншої соціальної групи.

Традиційно (Л.І. Божович, Р.Б. Стьоркіна) як основну виділяють таку характеристику самооцінки, як *адекватність–неадекватність*. Мірою адекватності при цьому виступає її відповідність об'єктивній цінності індивіда. Проте, як уважає М.І. Лисіна (1983), кожна людська особистість унікальна, а отже, відповідна їй самооцінка є нескінченною величиною. В цьому сенсі завищена самооцінка неможлива. Очевидно, самооцінка не вибирається дитиною довільно, а визначається умовами її життя – вона завжди об'єктивно обумовлена й адекватна обставинам, що її породили. Самооцінка пов'язана з однією з центральних потреб людини – *потребою в самоствердженні*, з прагненням людини знайти своє місце в житті, ствердити себе як члена суспільства в очах оточуючих і у власній думці.

Суть основних *законів розвитку самооцінки* полягає в наступному:

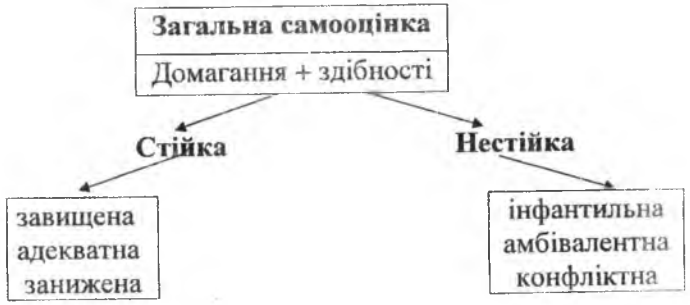
➢ Одного разу сформувавшись, самооцінка весь час прагне підкріплення – вона виступає своєрідним фільтром для визначення, якою інформацією суб'єкт володітиме. Причому це відноситься як до високої, так і до низької самооцінки.

➢ Одного разу сформувавшись, *самооцінка діє як установка*, тобто провокує оточуючих на певний тип ставлення до суб'єкта.

➢ Змінюючись, самооцінка міняє ставлення оточуючих до людини.

Самооцінка може бути *високою* і *низькою*, розрізнятися за *ступенем стійкості*, *самостійності*, *критичності*. У своїй практичній діяльності людина зазвичай прагне до досягнення таких результатів, які узгоджуються з його самооцінкою, сприяють її зміцненню, нормалізації. Проте в міру того, як формуються оцінки самого себе, вони стають все більш незалежними від реакцій оточуючих і навіть від результатів діяльності. У цьому контексті пріоритетною характеристикою, що відображає в узагальненому вигляді динаміку розвитку самооцінки і власне її змістовну характеристику, виступає параметр *стійкості*, задаючи і відповідну типологію самооцінки (мал. 4).

Співвідношення високих домагань і низьких здібностей характеризує самооцінку як завищену, тоді як високі здібності спільно з низькими домаганнями указують на занижену самооцінку. Про адекватну самооцінку свідчить реальна відповідність домагань і здібностей (на що претендую, на те і відповідаю).



Мал. 2.1. Типологія самооцінки

Нестійка самооцінка може спостерігатися у людини в певних ситуаціях:

- при неврозах (внутрішній конфлікт з самим собою);
- при інфантилізмі (соціальна незрілість особистості, невміння самостійно оцінити ситуацію);
- при незрілості ряду психологічних структур (коли у психіці виникає якась паралельна структура, наприклад друге «Я»).

Маючи безліч характеристик і проявів, самооцінка як особливий психологічний механізм виконує (за Н.І. Сарджвеладзе) шість ключових функцій:

1. Функція «дзеркала» (відображення себе), яка полягає в тому, що людина відображає свідомість оточуючих, переносить своє «віддзеркалення» усередину.

2. Функція самовираження і самореалізації.

3. Функція саморегуляції і самоконтролю (лише маючи уявлення про себе і певним чином ставлячись до себе, особистість здатна регулювати і контролювати свою діяльність).

4. Функція збереження внутрішньої стабільності «Я» (внутрішня узгодженість).

5. Функція інтракомунікації (для себе самої особистість виступає у вигляді соціуму, взаємодіючи з собою і вступаючи у «діалог»).

6. Функція психологічного захисту.

Остання функція представляє для багатьох дослідників особливий науковий інтерес. Це пов'язано з тим, що, з одного боку, самооцінка повинна надати адекватні відомості про індивіда, тоді як з іншої – при отриманні інформації, що представляє загрозу поглядам, що склалися, на власне «Я», вступають в силу *захисні механізми*. З погляду С.Р. Пантілєєва, повинен існувати особливий механізм, що дає узагальнену і неспотворену оцінку «Я» як умови самореалізації людини. Автор вважає, що таку оцінку дає в першу чергу емоційно-ціннісне ставлення до себе, тоді як самооцінка більшою мірою схильна до дії захисних механізмів. Очевидно, вираз сенсу «Я» може здійснюватися двома способами – самооцінкою й емоційно-ціннісним ставленням.

В самооцінці оцінною підставою якої-небудь думки є інші люди. В емоційно-ціннісному ставленні оцінний механізм у вигляді операції соціального порівняння і порівняння з нормою замінюється відображенням відносин віддання переваги усередині системи «Я–Я» і не має зовнішніх оцінних підстав (відповідно, менше залежить від успіхів і неуспіхів). *Ієрархія мотивів* і певна *соціальна концепція* суб'єкта обумовлюють кінець кінцем ту конкретну узагальнену форму, в якій сенс «Я» виявляється представлений суб'єктові. У зв'язку з цим дослідники відзначають наявність *двох типів коливань рівня самооцінки*: 1) обумовлених змінами *уявлень* про себе і 2) трансформацією *ієрархії шкал цінностей*, за якими проводиться самооцінювання.

Конфлікти між мотивами приводять до боротьби провідних особистісних сенсів, до їх зміни. Відповідно, це не може не зробити

впливу на сферу надання переваг. Зміна смислоутворювального мотиву, у свою чергу, обумовлює зміну змістовних аспектів еталонів та ідеалів, які людина формує для себе. Недиференційованість сенсів приводить не тільки до дестабілізації ієрархії шкал самооцінювання, але й до глобальнішої зміни образу «Я». Незначні зміни якого-небудь одного аспекту образу «Я», що супроводжуються низькою диференційованістю, можуть спричинити за собою зміни ряду інших компонентів уявлення про себе. Відсутність або недостатня когнітивна диференціація сенсів приводить до невиразності, тотожності за своєю суб'єктивною значущістю шкал самооцінювання, що, у свою чергу, утрудняє формування їх ієрархії, а отже, *знижує компенсаторні функції самооцінки*: всякий неуспіх починає сприйматися як значущий, всяка подія – як така, що має найбезпосередніше відношення до «Я». Імовірно, подібне зміщення суб'єктивних цінностей робить самооцінку украй нестійкою, різко підвищує рівень тривожності (Л.В. Бороздіна, Е.А. Залученова), що, у свою чергу, знов перешкоджає розрізненню важливого і неістотного в образі «Я» і, як наслідок, утрудняє процес особистісного зростання.

Таким чином, між периферією і центром образу «Я» існує абсолютно виразний зв'язок, за допомогою якого стан ядра визначає афективне забарвлення периферії (може спотворювати уявлення про себе). У свою чергу, зміни на периферії сприятимуть перебудові в її центральній частині. Під впливом периферії самооцінка, що виникає як ядерна структура, постійно модифікується, збільшується за повнотою, міняє своє емоційне забарвлення.

2.3. Становлення самооцінки в дошкільному дитинстві

Взаємодію центру і периферії забезпечує вирішення виникаючих суперечностей між новими знаннями про себе і колишнім ставленням до себе, включаючи народження нової якості образу себе. Генезис образу самого себе полягає, таким чином, в перебудові образу «Я» із зміною розстановки усередині нього головних акцентів, взаємовпливу, взаємопереміщень центру і периферії.

Так, в немовлячому і ранньому віці, коли дитина не усвідомлює себе як окрему від оточуючих істоту, образ себе в неї закладається у спілкуванні з дорослими, відповідно і ставлення до себе складається через ставлення дорослих. За даними С. Міллера, на другому році життя дитини фіксуються її перші спроби встановлення зв'язку між

собою і образом «Я». «Дворічні діти зазвичай у змозі впізнати себе не тільки у дзеркалі, але і на фотографії або на відеозаписі. Більшість дворічних дітей вже знають своє ім'я і можуть правильно його використовувати, згадуючи самих себе. Крім того, вони починають використовувати займенники першої особи – я, мені, мене, моє» (С. Миллер, 2002, с. 343).

Перші взаємозалежні відносини між ядром і периферією образу себе складаються у дитини до початку раннього віку. Успіх або неуспіх конкретної дії не відділяється від переживання благополуччя–неблагополуччя своєї особистості, тобто дитина значно раніше починає відчувати себе улюбленою або знехтуваною, а лише потім набуває здібностей і засобів когнітивного самопізнання. Інакше кажучи, відчуття «Який я?» складається набагато раніше, ніж «Хто я?». Материнське ставлення – прийняття, прихильність, схвалення – стає першим соціальним «дзеркалом» для свідомості дитини.

До кінця третього року життя відбувається *психологічна автономізація* дитини від інших людей і усвідомлення власних збільшених здібностей і можливостей. Оцінка своїх вчинків стає можливою тільки на підставі *порівняння* своїх вчинків, якостей з можливостями, вчинками, якостями інших (неохідність спілкування з однолітками). Порівняння спочатку стосується не особистісних якостей, а зовнішніх атрибутів. Предмет оцінки міняється поступово.

Після закінчення кризи 3-х років, на якій ставлення дитини до себе заломлюється через успішність в досягненні результату в предметно-практичній діяльності, основним джерелом її ставлення до себе (до 5,5 років) продовжує виступати досвід у продуктивній діяльності.

Образ іншої людини, зокрема однолітка, має у свідомості дитини ідентичну структуру. Усвідомлення ядрової складової має значення для відношення до суб'єкта як до особистості, що наділена такою ж ціннісною значущістю, тоді як виділення зовнішніх, неособистісних властивостей (нарядного одягу, модної зачіски, наявність цікавої книги, нової іграшки і т. д.), відноситься до периферії образу однолітка.

Образ іншої людини зазнає зміни, розвиваючись за рахунок взаємовпливу ядрових і периферичних структур. Зокрема, якщо в спілкуванні з дорослими спочатку закладається ядрова структура образу «Я», то в контактах з однолітками в образі себе і в образі

ровесника відбиваються в першу чергу уявлення, що організують змістовно і визначають його периферичну структуру. Молодший дошкільник характеризується домінуванням ядрових структур над периферичними. У тих випадках, коли дитина не знаходить потрібного відгуку, у неї складається занижена самооцінка. Як показано Є.Т. Соколовою (1989), головною причиною становлення заниженої самооцінки, *негативного ставлення дитини до себе*, виступає нерозвиненість взаємин прихильності між матір'ю і дитиною, яке надалі перетвориться в стабільне відкидання особистістю власного «Я».

Приблизно з 4–4,5 років засвоєння норм і правил поведінки стає тими мірками, якими користується дитина в оцінці інших людей. Важливими джерелами уявлень дитини про свої можливості виступають її самостійна діяльність і ділове спілкування з однолітками. В той же час досвід гри і контактів з однолітками відкладається в периферичних структурах і спочатку трохи впливає на ядрові утворення.

До 5,5 років у дитини між ядром і периферією починають встановлюватися двосторонні відносини, при яких не тільки центр визначає емоційно і змістовно периферію, як було раніше, але намічається і зворотний вплив. Це виражається в розвитку самооцінки, в знанні дитиною предметної і соціальної ситуації. У цей період вона починає дивитися на себе очима однолітка, що частково знижує завищену самооцінку, що склалася раніше у спілкуванні з батьками.

У 5,5–6 років дитина перестає пов'язувати самоставлення зі своїми успіхами–неуспіхами в продуктивних видах діяльності безпосередньо. Досягаючи старшого дошкільного віку, дитина засвоює *моральні норми* і починає враховувати послідовність своїх вчинків, використовувати їх як міру для оцінки себе й оточуючих. І вже до 7 років думки оточуючих дитину людей (однолітки, вихователі) безпосередньо визначають її самоставлення. Знання про себе і своєї спроможності дитина отримує через оцінки своєї успішності іншими людьми.

Проте, як відзначає С. Міллер, упродовж дошкільного віку в самоописі зберігається зосередження дитини переважно «на зовнішніх, ситуативних характеристиках: фізичних атрибутах, речах, якими вони володіють, перевагах». У той же час, якщо, ставлячи дитині питання, зміщувати акцент на її особистісні риси (наприклад:

«Розкажи, яким ти був сьогодні в дитячому саду?»), багато дошкільників здатні давати психологічно узагальнені самоописи. В цілому самооцінка дітей упродовж дошкільного віку недостатньо диференційована і дещо розпливчата.

Таблиця 2.1

Етапи розвитку самоопису в дитячому віці

Вік	Характер опису	Приклади
Раннє дитинство	Фізичні характеристики, специфічні навички, переваги, атрибути володіння	«У мене є цукерка»; «Я люблю морозиво»; «Я з мамою дивлюся мультики»; «У мене сині очі»
Дошкільне дитинство	Зовнішні і специфічні характеристики, успіхи в досягненні результату, переваги, деякі особистісні характеристики і поведінкові особливості	«Я умію добре грати»; «У мене є друзі»; «У мене вдома багато книг»; «Я люблю маму»; «Мені подобається ліпити»; «Я слухаюся бабусю»

Найбільш істотним зрушенням у розвитку особистості дошкільника є перехід від предметної оцінки іншої людини до оцінки її особистісних властивостей. Механізмом зміни орієнтиру з предметної діяльності на взаємини з іншими людьми виступає *зміна форми спілкування*. Оцінки думки людей стосуються не його діяльності, а його самого як особистості й орієнтують дошкільника на сприйняття і оцінки оточуючих у тій же якості. Будучи інтеріоризованими дитиною, ці оцінки починають виступати критерієм його власної самооцінки.

У *молодшому шкільному віці* акцент у самоописі зміщується дитиною на такі характеристики, як емоції, поведінкові особливості і схильності.

Динаміка самоопису дітей (за С. Міллером) представлена в таблиці 2.1.

У міру розвитку дитини системогенез чинників, що визначають розвиток складових самосвідомості, як показано в дослідженні Т.В.Єрмолової, С.Ю. Мещерякової, М.І. Ганошенко, змінюється (1999). У узагальненому вигляді вони представлені в таблиці 2.

Очевидно, специфіка розвитку самосвідомості в дитячому віці вимагає і *особливих методів вивчення* її складових і їх змістовних характеристик.

Таблиця 2.2

Динаміка чинників впливу на розвиток складових самосвідомості в передкризовий період дошкільного дитинства

Вік	Детермінанти складових самосвідомості дитини
4–4,5 років	Самооцінка дитини визначається успішністю наочної діяльності
4,5–5,5 років	На самоставлення дитини починає впливати оцінка однолітків, досвід взаємин з ними у предметній діяльності
5,5–6,5 років	Втрата предметною діяльністю свого провідного положення. Жоден вид дитячої діяльності (у тому числі й гра) не має зв'язку з самооцінкою дитини. Самооцінка також не пов'язана з соціальною сферою дошкільників. У цьому віці успішність предметної діяльності опосередкована тільки передбачуваними дитиною оцінками цих діяльностей іншими людьми
6,5–7 років	Ставлення дитини до себе опосередкується оцінками однолітків, мамою і вихователем, а результативність діяльності знов набуває особливої значущості і особистісного сенсу

До основних ***методів*** вивчення особливостей розвитку особистості дитини в дитячому віці, у тому числі і її самосвідомість, можна з повною упевненістю віднести методи *поперечного* і *подовжнього* зрізів. Це обумовлено рядом обставин. Так, зокрема, метод *поперечного* (порівняльно-вікового, генетичного) *зрізу*, що дозволяє виявити загальну картину розвитку певних структур у якої-небудь вікової категорії випробовуваних, як відомо, має не тільки певні переваги, але і недоліки. Один з головних недоліків полягає в тому, що відмінності в динаміці розвитку кожної конкретної дитини (її індивідуальний темп і шлях розвитку) не дозволяють всім дітям даного віку одночасно опинитися в одній і тій же точці онтогенетичної еволюції. Наприклад, якщо врахувати, що вік 6–7 років відноситься до так званих критичних етапів онтогенетичного розвитку і, відповідно, кожна дитина у момент дослідження знаходитиметься в якій-небудь, відмінній від інших дітей, фазі цього критичного періоду, то, отже, і порівняння дітей навіть одного віку носить дещо умовний характер. Подоланню цієї умовності в деякій мірі сприяє *лонгітюд (подовжній зріз)*, тобто порівняння досліджуваних показників дітей, що відвідують одну групу дитячого саду або класний колектив. Такий підхід до певної міри дозволяє

уніфікувати хоч би зовнішні умови їх розвитку, навчання і виховання (Е.А. Голубєва, 1989).

Для того, щоб локалізувати причину порушення в розвитку тих або інших компонентів самосвідомості дитини, застосовуються *спеціалізовані методики*, об'єднані в комплекс, званий у психодіагностиці ***банком методик***. Прогностична інформація про дитину повинна містити стандартизовані дані, можливість отримання яких припускає використання об'єктивних методів діагностики. Застосування математичного апарату при аналізі й інтерпретації діагностичних даних дозволить, у свою чергу, не тільки виявити особливості індивідуального розвитку тих або інших структурних компонентів самосвідомості в дитячому віці, але і виявити взаємозв'язки між ними.

Зрозуміло, психолог не зобов'язаний строго дотримуватися всього представленого в дитячій психодіагностиці різноманіття методик. Мета, яку ми переслідуємо, полягає в першу чергу в тому, щоб узагальнити і систематизувати в єдиному текстовому просторі сучасної психодіагностики інваріанти методів і методик вивчення самосвідомості дитини, на основі якої кожен фахівець, виходячи з соціального замовлення, має можливість скомпонувати власну діагностичну батарею. Враховуючи, що одне з найбільш важливих завдань, що стоять перед психологом, полягає в тому, щоб за малий період часу отримати можливо більш розгорнену характеристику особливостей розвитку дитини, вибір методів і методик для діагностичної батареї психолог здійснює самостійно, але відповідно до поставлених завдань і віку дитини. Обґрунтований і ретельно відібраний психологом комплекс методик може увійти до складу діагностичної батареї, застосування якої доцільно як в дослідницьких цілях, так і в цілях подальшої психокорекції і психоконсультування.

2.4. Методики діагностики основних показників самосвідомості дітей дошкільного віку

До найбільш інформативних показників, що дозволяють судити про специфіку розвитку самосвідомості суб'єкта, виступають: *самоставлення*, *самоприйняття*, *самопочуття* в соціумі, *рівень домагань*, особистісні *уявлення про себе*, включаючи *самооцінку*.

Виходячи з визначення і видових показників, виявлення рівня її сформованості припускає вивчення таких параметрів, як *знак*

(позитивно або негативно забарвлена), *диференціація*, *ступінь адекватності*, і може визначатися за даними декількох методик.

Найбільш *адекватною дошкільному віку* є завищена (у 6–7 років – висока і диференційована) часткова і позитивна загальна самооцінка дітей.

У *молодшому шкільному віці* адекватною визнається достатньо диференційована висока часткова і позитивна загальна самооцінка. Ці параметри виступають як відправна одиниця і одночасно нормативна міра при вивченні особливостей розвитку самосвідомості в дошкільному і молодшому шкільному віках. Очевидно, що наявність негативних тенденцій і стійкого заниження часткових показників у самооцінці дитини виступатимуть свідченням неблагополуччя особистісного розвитку у сфері самосвідомості.

Методика «Який ти?»

Мета. Виявити *емоційну спрямованість* загальної самооцінки дитини.

Організація. Дитині (в індивідуальному порядку) пропонують 7 узагальнених характеристик, що відображають певний емоційний показник оцінки, з яких вона вибирає одну: *найкраща; хороша; така ж, як усі діти; погана; гірша за всіх; коли як* – іноді буваю хорошою, іноді – поганою; *не знаю*.

Щоб дитина осмислила і запам'ятала оцінні характеристики, психолог вимовляє їх кілька разів у повільному темпі і з логічними паузами. Націлювати дитину на заучування і повторення послідовності слів не варто.

Інструкція. «Зараз я назву тобі декілька слів, послухай їх уважно і вибери одне слово, яке, на твою думку, більше всього стосується тебе».

Обробка і інтерпретація результатів. Відповіді дитини співвідносять з одним з показників емоційної забарвленості загальної самооцінки:

Адекватним і соціально бажаним вважається *позитивний знак* загальної самооцінки. Допустимою, але водночас такою, що вказує на недостатньо розвинене почуття самоцінності визнається і *нейтральна самооцінка*. Негативний емоційний показник свідчить про втрату дитиною почуття індивідуальної і соціальної самоцінності, а індиферентний – указує на її несформованість, а також на відсутність

або неадекватність системи ціннісних орієнтирів. Амбівалентний показник говорить про відсутність адекватної для даного віку стійкості в розвитку загальної самооцінки і свідчить про неможливість соціокультурного самовизначення дитини (зазвичай унаслідок калейдоскопічності зразків для наслідування).

Таблиця 2.3

Емоційна спрямованість загальної самооцінки дитини

Варіанти дитячих відповідей	Емоційний знак	Бал
Найкращий. Хороший. Дуже хороший	Позитивна	4
Такий же, як усі (діти)	Нейтральна (невизначена)	3
Коли як: іноді хороший, іноді поганий	Амбівалентна (суперечлива)	2
Не знаю. Ніякий	Індиферентна (байдужа)	1
Гірший за всіх. Поганий. Найгірший	Негативна	0

Р. Бернс (1986) особливо підкреслював думку про те, що позбавлена позитивного змісту самооцінка украй вразлива і захищати її дитині часто доводиться за допомогою агресії і ворожості до інших людей. До агресивних тенденцій можуть призводити й інші «дефекти в становленні самоідентичності: нестійкість, сплутаність, амбівалентність і невизначеність «Я-концепції», яка зводиться у дітей до хиткого набору випадкових характеристик і може служити як *причиною*, так і *наслідком* постійного переживання глибокого емоційного дискомфорту. У таких дітей часто відсутні способи соціального підкріплення уявлень про власну цінність, таких важливих для нормального розвитку особистості».

Методика «Особливості розвитку самооцінки дитини»

Мета. Виявити рівень самооцінки і характер її диференціації.

Дана методика будується на основі методу семантичного диференціалу, модифікованого і адаптованого стосовно дитячого (починаючи із старшого дошкільного) віку.

Організація. Дитині пред'являється шкала Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейн, що складається з 12 горизонтальних ліній із словесними індексами на початку і кінці кожної з них, за якими вона оцінюватиме себе (вкаже своє місце на конкретній лінії).

Представлені шкали умовно відображають 12 найбільш важливих рис – характеристик різних аспектів «Я» особистості. Кожна якість особистості, пропонована дитині як опора для самооцінювання, передбачає наявність інверсійної дефініції. Причому групи ліній на опитувальному листі відповідно відображають якості, що відносяться до *фізичного «Я»* (перші три лінії), *соціального «Я»* (друга трійка слів), *розумового «Я»* (третя трійка), *емоційного «Я»* (четверта трійка). Індекси зліва на кожній лінії позначають найнижчі оцінки конкретної якості (властивості, характеристики) особистості, індекси справа – найвищі.

Інструкція. «Уяви, що на кожній з цих смуг розташовані всі люди, що живуть зараз на землі. Люди, звичайно, бувають різі. Серед них є і добрі, і злі, і красиві, і потворні – словом, такі, що володіють безліччю різних особливостей. Наприклад, на першій смужці розташовані люди від найбільш хворих до найздоровіших. Зліва (рукою вказують напрям піднесення якості) знаходяться найбільш хворі люди, справа – найздоровіші, посередині – і не хворі, і не здорові – середні. Де ти серед усіх цих людей? Поміть хрестиком або крапкою своє місце». І так за кожною з якостей.

Обробка результатів *профілю самооцінки* дитини здійснюється у двох напрямах:

1) викреслюється профільний графік, що відображає часткову самооцінку;

2) визначається сукупна бальна оцінка, що відображає узагальнений рівень самооцінки.

Для виявлення профілю самооцінки відмічені дитиною крапки на смужках сполучають між собою прямими лініями (мал. 2.2). Отриманий графік свідчить про ступінь диференціації самооцінки як за кожною з оцінюваних якостей окремо, так і за групою якостей, що відносяться до різних аспектів образу «Я».

Другим етапом обробки результатів тесту є оцінка профілю в балах. Для цього на опитному листі від кожного з шести хрестиків, розташованих зверху над смужками, проводять вниз вертикальну лінію. Отриманим відрізкам привласнюють бали від 1 до 6. Кожну відмітку на кожній смужці оцінюють залежно від близькості до певного ділення шкали з точністю до 0,5 балу. На закінчення підраховують загальну суму балів.

(1) + + + + + + (6)

Слабкий	_____	Витривалий
Некрасивий	_____	Красивий
Хворий	_____	Здоровий
Злий	_____	Добрий
Брехливий	_____	Чесний
Дурний	_____	Розумний
Неуважний	_____	Уважний
Допитливий	_____	Недопитливий
Сумний	_____	Веселий
Грубий	_____	Лагідний
Запальний	_____	Стриманий

Мал. 2.2. Зразок опитувального листа

Отримана сума балів співвідноситься з віковими показниками (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Вікові показники розподілу самооцінки за рівнями

Рівень самооцінки	Вікові групи	
	5–6 років	6–7 років
Занижений	12-25,5	12-20,5
Низький	26-37,5	21-31,5
Середній	38-53,5	32-50,5
Високий	54-65,5	
Завищений	66-72	60-72

Інтерпретація отриманих результатів. Оптимальною для дітей 6–7 років визнається профільна крива, розташована дещо правіше за середину і відповідна високому рівню самооцінки.

Для дітей 5–6 років крива в нормі повинна бути розташована між п'ятим і шостим хрестиками. Явно завищена (лінія проходить по краю справа) або занижена (крайня ліва лінія на мал. 2.2) самооцінка можуть бути наслідком різних причин. На основі завищеної самооцінки в індивіда виникає ідеалізоване уявлення про свою особистість, про свої можливості. Така дитина нерідко йде на ігнорування своїх невдач ради збереження звичної для неї

самооцінки, своїх справ і вчинків. Будь-який неуспіх їй здається наслідком несприятливого ставлення до неї. Вона не бажає визнавати власних помилок. Явно занижена самооцінка вказує на невпевненість дитини в собі, неможливість реалізувати свої задатки і здібності. Такі діти не ставлять перед собою тяжкодосяжних цілей і дуже самокритичні до себе.

Характер графіка відображає ступінь *диференціації самооцінки* як у цілому, так і щодо різних аспектів образу «Я» дитини. Так, на інфантилізм у розвитку часткової самооцінки указує графік у вигляді прямої лінії (на мал. 5 він помічений буквою «В»). Про становлення часткової самооцінки (зачатки диференціації як нормативні показники для дітей 5-річного віку) свідчить наявність рідкісних зломів у профільній кривій (графік «Б»). Ламана крива (норма для 6–7-річних дітей) відображає достатній ступінь диференціації самооцінки (графік «А»).

До 5 років у дитини в основному повинно бути сформоване позитивне відчуття власного тіла. До 6 років – відбувається інтелектуалізація емоцій (Я – це той, хто почуває, переживає емоції і знає, що саме вони виражають конкретні переживання), становлення соціального й інтелектуального образу «Я» (Я – це той, хто діє, грає, думає і т. п.). Отже, до кінця дошкільного дитинства високі показники повинні бути виражені у графіку за всіма складовими образу «Я» дитини.

У молодшому шкільному віці профільна крива в нормі розташовується в діапазоні високого рівня і відповідає графіку «А», в якому достатньо високу позицію повинні займати характеристики інтелектуального і соціального образу «Я».

Методика «Стежинки»

Дана методика і ряд наступних (до методики «Портрети») запропоновані Е. Фокіною на основі аналога соціально-символічних завдань, розроблених Б. Лонгом, Р. Зіллером, Р. Хендерсоном і спрямованих на вимірювання *самоставлення* і *самоідентичності*. Методика використовується у роботі з дітьми старше 3-х років.

Мета. Виявити *рівень самооцінки* і *прийняття себе*, специфіки *ідентифікації* дитиною себе з особою найближчого оточення.

Організація. Перед виконанням завдання, щоб уникнути нанесення психічної травми дитині з приводу сімейних умов

виховання, необхідно уточнити дані про склад її сім'ї. Потім дитині пропонують картки із зображеннями «стежинок» (мал. 2.3), на кожній з яких вона позначає місце свого яким-небудь знаком – крапкою, рискою, хрестиком.

Стимульному матеріалу після того, як він буде вирізаний, слід надати робочого вигляду.

Для зручності використання стимульного матеріалу в практиці безпосередньої роботи з дітьми найбільш оптимальним буде його ламінування. У такому вигляді можна використовувати будь-яку з діагностичних карток багато разів. Якщо методикою передбачаються які-небудь позначки на картці, то у разі ламінування (або будь-якого його заміщення) матеріалу мітки можуть наноситися фломастером, слід від якого після фіксації (перенесення) результату бланку питання або діагностичної картки досить легко віддаляється сухою ганчірочкою.

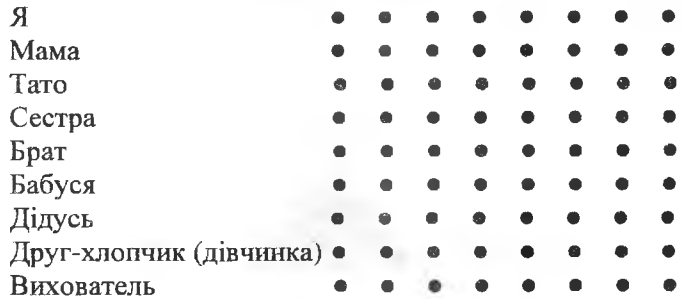
Там, де це необхідно, нумерацію на звороті карток після обклеювання необхідно відновити.

Інструкція. «Подивися, на малюнку – стежинки з круглих камінчиків, кожна з яких веде до якоїсь людини. Перша доріжка веде до точно такого (ої) ж хлопчика (дівчинки), як ти. Де б ти стояв (ла) на цій стежці? Наступна стежинка веде до твоєї мами. Де ти на цій доріжці?» І т.д.

Обробка й інтерпретація даних. У загальному циклі методик, запропонованих Є. Фокіною, фізична дистанція на листі паперу між кружками, що символізують «Я» і значущих інших, інтерпретується як психологічна дистанція: позиція лівіша за інші – як цінність «Я», що переживається; позиція вища – як «сила» «Я», що переживається; усередині фігури, складеної з кружків («інших»), – як включеність і залежність, зовні – як незалежність «Я».

Аналіз результатів кожної дитини за даною методикою здійснюється за декількома напрямками:

1. Рівень самооцінки. Якщо на стежинці біля слова «Я» значком помічений один з перших трьох розташованих зліва кружків, то це свідчить про високу оцінку і позитивне сприйняття себе дитиною. Місце, позначене одним з двох середніх кружків (4 і 5 зліва), характеризує самооцінку дитини як недостатньо визначену. Вибір дитиною одного з трьох розташованих справа кружків указує на властивий їй негативно забарвлений образ «Я» (низький рівень самооцінки).



Мал. 2.3. Зразок стимульного матеріалу до методики «Стежинки»

2. Соціальна орієнтація. Чим лівіше (ближче) до кожного із слів (починаючи з подальшого після «Я») мітки на стежинках, тим сильніша (очевидніша) орієнтація дитини на дану людину. Відповідно, значки-мітки, розташовані справа на стежинці, вказують на негативно забарвлене ставлення до цієї особистості і сприйняття її дитиною.

3. Профіль ідентифікації. Профільна лінія ідентичності дитини утворюється при з'єднанні всіх відмічених на стежинках значків. Результатним для «прочитання» профілю служить мітка на стежинці слова «Я»: чим рівніша отримана лінія, тим більше благополучний механізм ідентифікації і, відповідно, образ «Я» дитини (за умови, що лінія сконцентрована переважно зліва), а її ставлення до навколишніх осіб стабільне, урівноважене.

Методика «Трикутник»

Мета. Виявити *рівень соціальної захищеності* дитини, наявність у неї почуття прийняття групою осіб з найближчого оточення.

Організація. Дитині демонструють картку із зображенням трикутника (мал. 7 і Додаток 6), на якому їй необхідно позначити своє місце.

Інструкція. «Цей трикутник – чарівний. В одному кутку (показати) живуть твої батьки, в іншому – вчитель (вихователь), а в третьому – всі твої друзі. Постав у будь-якому місці на картці значок "Я" (якщо дитина не володіє письмовою мовою, то їй пропонують спеціально заготовлену, невеликого розміру, картку із зображенням

займенника "Я" або дитячої особи відповідної дитині, яка діагностується, статі.)».

Мал. 2.4. Зразок стимульного матеріалу до методики «Трикутник»

Обробка й інтерпретація даних. Відзначають, до якої вершини найближче розташований значок «Я», а також його розміщення всередині або зовні трикутника. Значок «Я», розміщений дитиною усередині трикутника, указує на властиве їй почуття соціальної захищеності, усвідомлення прийняття в групу осіб найближчого оточення, включеності в соціум. Крім того, звертається увага на положення значка «Я» по відношенню до категорії позначених на кутах трикутника осіб – до якої з них вона ближче розташована, на ту з груп дитина орієнтована в даний час більшою мірою. Як правило, в старшому дошкільному віці значок «Я» розташований найближче до «батьків»; у першокласників – між «учителем» і «батьками», але ближче до «вчителя»; у другокласників – до «вчителя», а третьокласники орієнтовані переважно на друзів.

Методика «Поштові конверти»

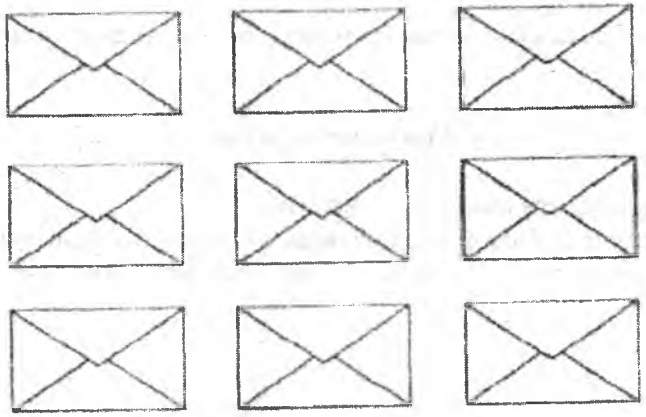
Мета. Виявити *рівень індивідуалізації*, відчуття дитиною *власної неповторності* і *самоцінності*.

Організація. Дитині пропонують бланк із зображенням 9 конвертів (мал. 2.5), у одного з яких вершина трикутника обернена вгору. Саме цей конверт в методиці символізує усвідомлення дитиною власної індивідуальності.

Інструкція. «Тобі потрібно відправити лист. Який з представлених конвертів ти вибереш? Постав біля нього який-небудь значок».

Обробка і інтерпретація даних. Результати вибору інтерпретуються безпосередньо. Якщо дитина вибирає любий з восьми

однакових конвертів, то це означає, що їй властивий високий рівень конформізму, орієнтація на думку інших, відсутність усвідомлення власної неповторності й індивідуальності. Чим старше діти, тим чаше вони вибирають несхожий на інші конверт.



Мал. 2.5. Зразок стимульного матеріалу до методики «Поштові конверти»

Методика «Фігури»

Мета. Виявити особливість сформованості у дитини уявлення про себе як про складну і багатогранну особистість.

Організація. Дитині представляють картку, на якій зображені (в один або два ряди) фігури різної складності (мал. 2.6), одній з яких їй треба віддати перевагу.

Інструкція. «Подивися, будь ласка, на ці фігурки і постав поряд з однією з них значок "Я"».

Інтерпретація результатів.

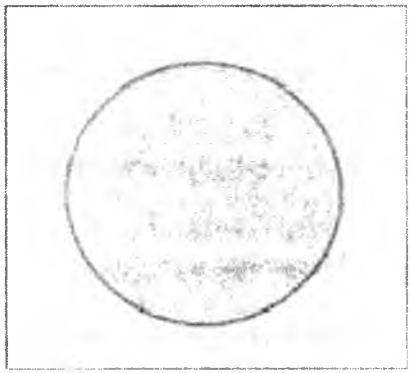
Вибір дитиною фігури залежно від ступеня її складності (переважно багатогранники) свідчить про те, що у неї в достатній мірі сформовано уявлення про себе як про різносторонню, складно структуровану особистість.

Мал. 2.6. Зразок стимульного матеріалу до методики «Фігури»

Методика «Коло»

Мета. Виявити рівень егоцентризму.

Організація. Дитині пред'являється картка із зображенням кола (мал. 2.7), усередині якого їй необхідно позначити своє місце.



Мал. 2.7. Зразок стимульного матеріалу до методики «Коло»

Інструкція. «Постав усередині круга значок "Я"» (або хрестик).

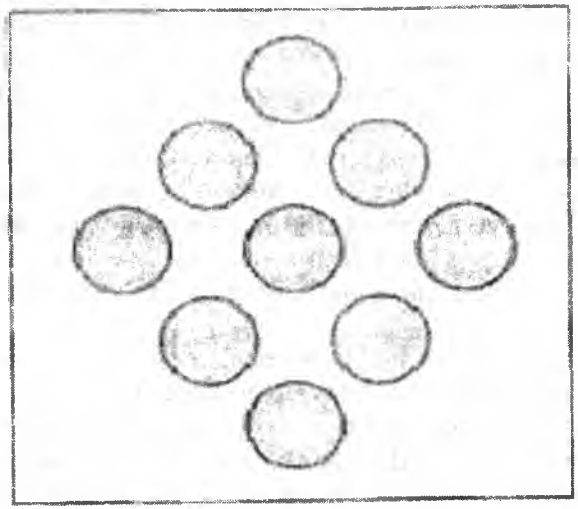
Інтерпретація даних. Для дітей до 6 років значок «Я» в центрі кола розглядається як нормативний прояв егоцентризму. До 7–8 років, коли завершується вікова криза, у дитини вже повинна бути достатньо розвинена позиція емоційно-особистісної децентрації, тобто здатність стати в позицію іншої людини, зрозуміти причини її дій, учинків. Позиція децентрації – одне з основних новоутворень дошкільного дитинства (за Л.С. Виготським, В.В. Давидовим, Є.Є. Кравцовою), елемент рефлексивної свідомості, важливої для засвоєння учбової діяльності в період шкільного віку.

Методика «Будиночки»

Мета. Виявити рівень розвитку здатності до усвідомлення власного положення в групі осіб найближчого оточення й інтерпретації цих осіб у свідомості дитини.

Організація. Дитині представляють картку із зображенням групи кругів (мал. 2.8), один з яких їй належить вибрати як найбільш значущий, а потім заповнити простір навколо себе значущими людьми. Якщо у дитини виникають утруднення із заповненням кружків, то наполягати на завершенні не варто.

Інструкція. «Уяви, що це будиночки. У якому з них ти хотів би поселитися? Познач його значком «Я» або хрестиком. А зараз посели в сусідні будиночки тих, з ким поряд ти хотів би жити».



Мал. 2.8. Зразок стимульного матеріалу до методики «Будиночки»

Обробка і інтерпретація даних. Відмічається розташування кружка із значком «Я»: чим він вище, тим вища самооцінка. Вибір верхнього круга обумовлений завищеною самооцінкою, найнижчого – заниженою.

При аналізі розташування значущих осіб відзначають їх місце щодо круга із значком «Я». Залежно від рівня, на який дитина ставить

осіб з найближчого оточення, роблять висновок про те, хто для неї є більш значущим (вище «Я»), рівним йому (в одному ряді з «Я») і нереферентним (нижче «Я»).

Методика «Портрети»

Мета. Виявити коефіцієнт самоприйняття. В основу даної методики покладений метод шкалування в інтерпретації С.А. Будассі. Методика модифікована стосовно дітей дошкільного віку за рахунок обмеження кількості пропонованих для рангування якостей до 10 і без їх поляризації, тобто використання тільки соціально схвалюваних якостей.

Оскільки специфіка дитячого мислення пред'являє особливі вимоги до стимульного матеріалу, то якості, пропоновані дитині для рангування, даються у графічному зображенні (стимульний матеріал представлений на малюнках 2.9 (а) – 2.10 (з)). Набір карток диференційований за статевою ознакою (для хлопчиків і дівчаток), окрім якості «розумний», узагальненим символом якого служить один з героїв циклу казок Н. Носова про Незнайку і Знайка.

Щоб уникнути змішування дитиною-дошкільником таких неідентичних за змістом понять, як «уміє добре гратись» і «не б'ється», останнє подане в інверсійній формі – перекреслена «навхрест» бійка хлопців. На розуміння дитиною символіки даної якості звертають особливу увагу.

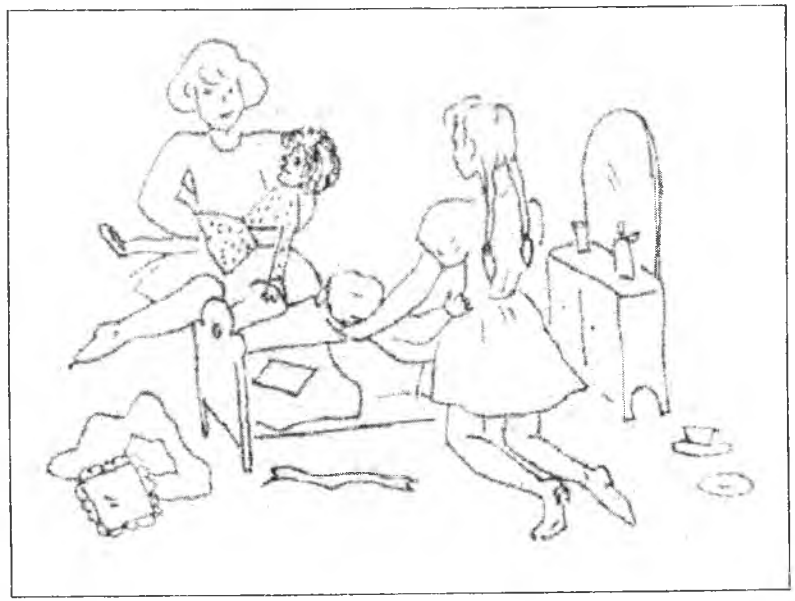
Організація. Дитині по одній пред'являється весь набір карток. Кожна картинка припускає назву зображеної на ній якості. У разі, коли дитині важко самостійно дати назву, їй слід допомогти навідними питаннями: «Що робить хлопчик (дівчинка)? Як його можна охарактеризувати, який він (вона)?». Якщо і після цього дитина не може підібрати узагальненого слова, фрази або дає характеристику не зовсім точно, то психолог має право сам назвати зображену якість.

Після того, як все 10 карток будуть розглянуті й обговорені, дитині пропонують (для уточнення і закріплення позначень) показати ту картку, яка відповідає якості, названій психологом. Тільки після цього дитина приступає до самостійної роботи.

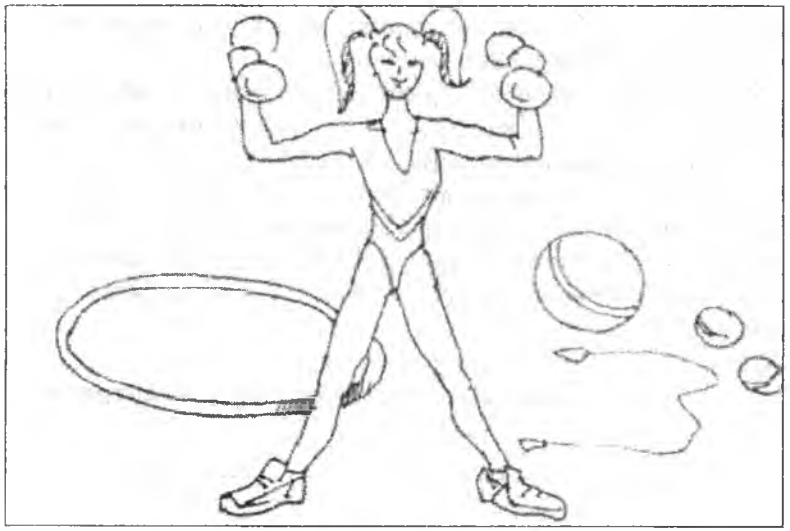
Інструкція. «А зараз, будь ласка, виклади з цих карток «портрет» найкращої дитини. Якою вона повинен бути, по-твоєму, в першу чергу? Яким потім?» І так далі. «Добре (картки перемішуються). А зараз з цих же карток виклади свій «портрет» – яким ти буваєш найчастіше... Яким рідше».

Реєстрація і обробка даних. Для зручності обробки даних виконаного завдання якості, що пред'являються дитині при ранжируванні, розташовують на тестовому бланку в ряд. Зліва від рядка перед кожною якістю фіксують номер її вибору при першому ранжируванні («Я ідеальне»), а справа – при другому («Я реальне»). Порядкові номери цих якостей в обох рядах беруться за їх ранги *(ІП* – профіль суб'єктивного ідеалу дитини; *РП* – профіль образу «Я реальне»).

Стимульний матеріал до методики «Портрети»

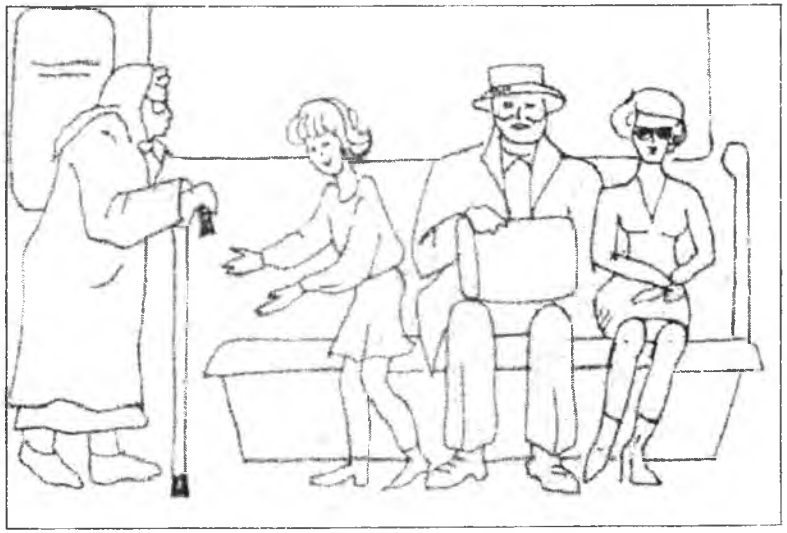


Мал. 2.9 (а). Вміє добре гратись

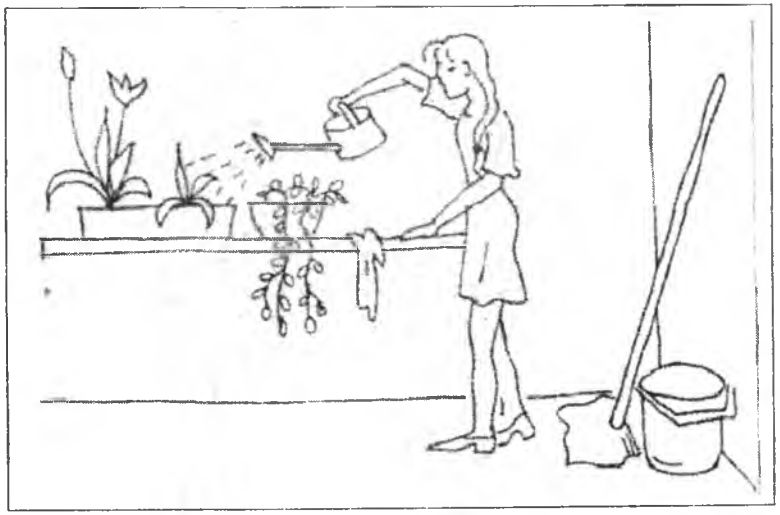


Мал. 2.9 (б). Сильна

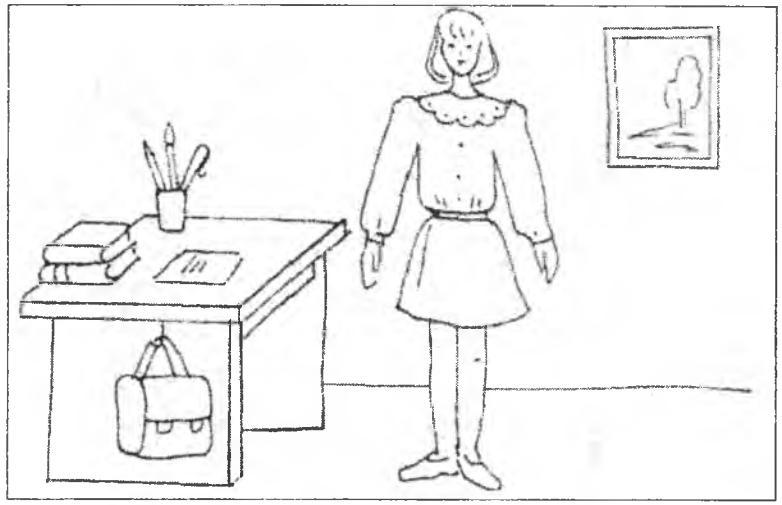
Мал. 2.9 (в). Смілива



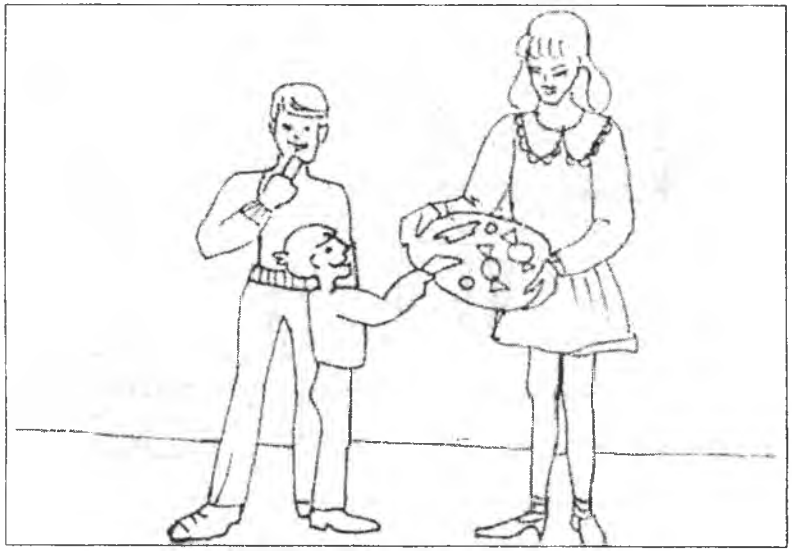
Мал. 2.9 (г). Увічлива



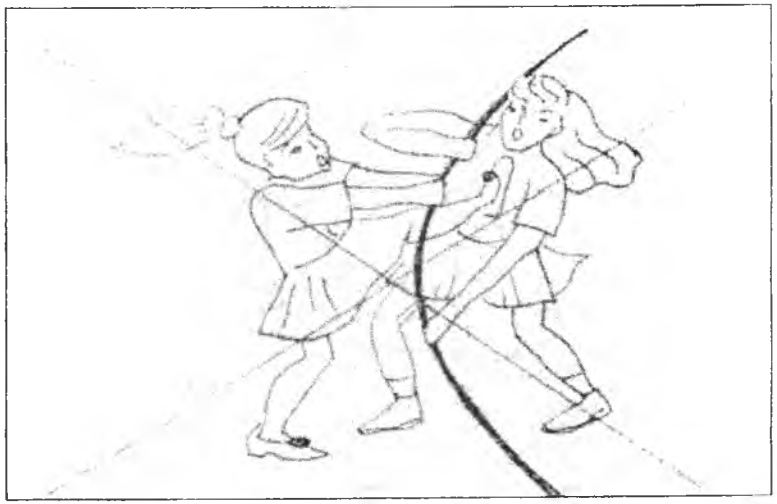
Мал. 2.9 (ґ). Працелюбна



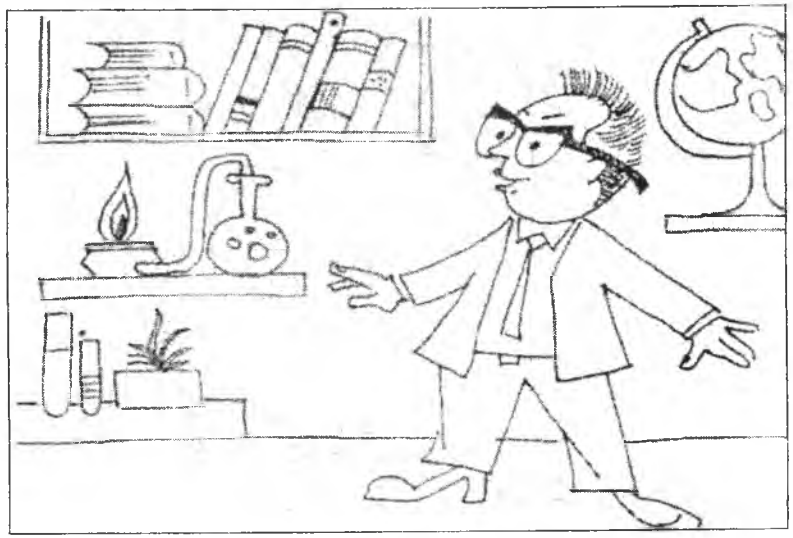
Мал. 2.9 (д). Акуратна



Мал. 2.9 (е). Не скупа

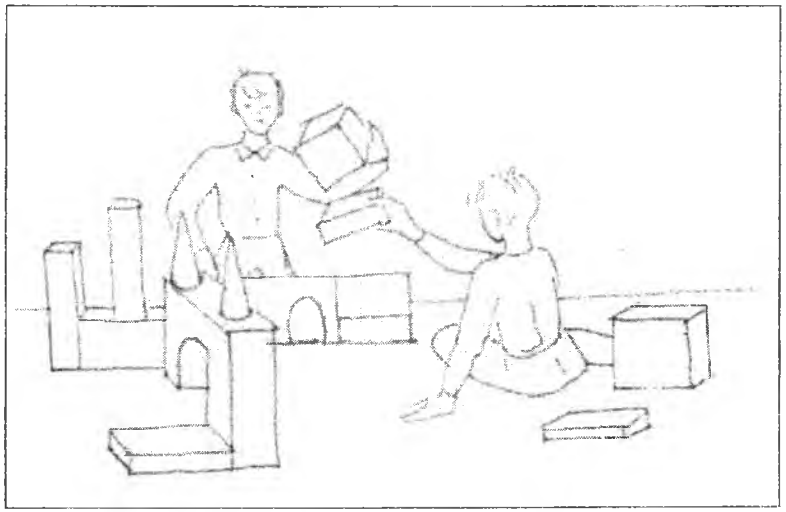


Мал. 2.9 (є). Не б'ється

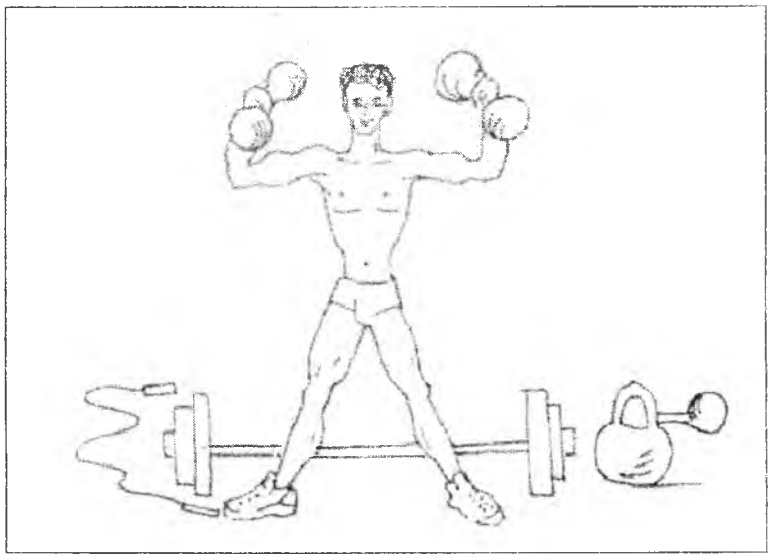


Мал. 2.9 (ж). Розумна

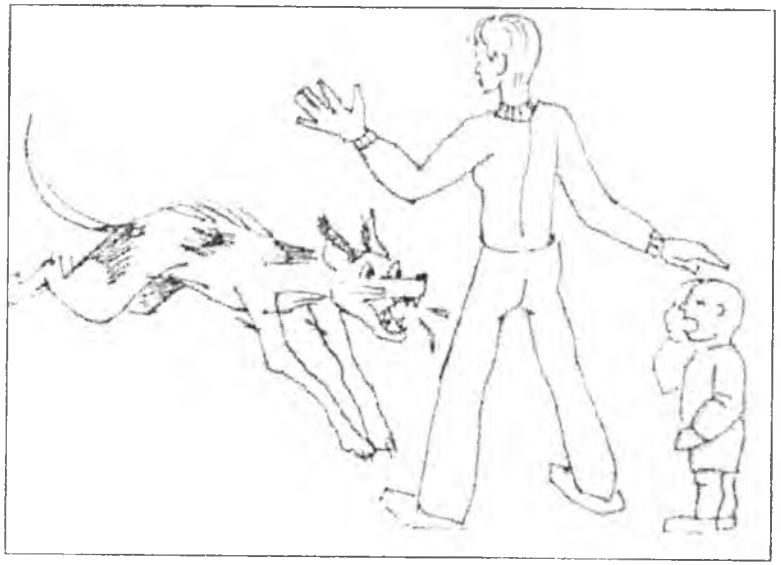
Мал. 2.9 (з). Говорить правду



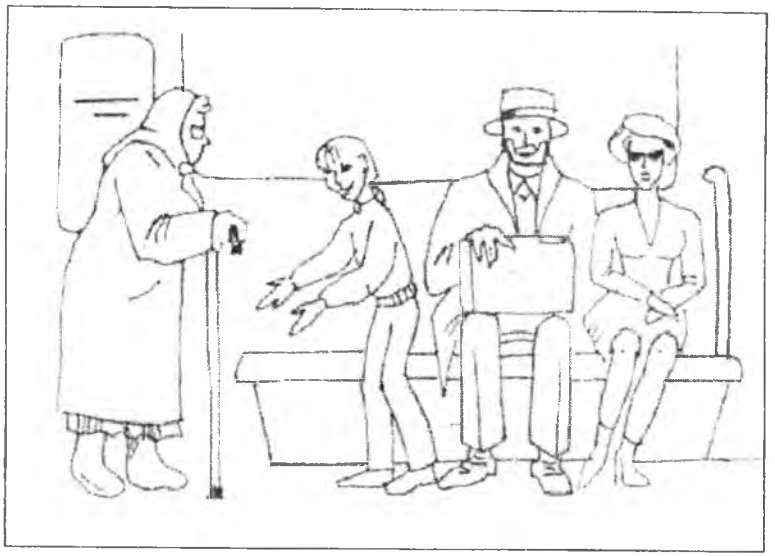
Мал. 2.10 (а). Вміє добре гратись



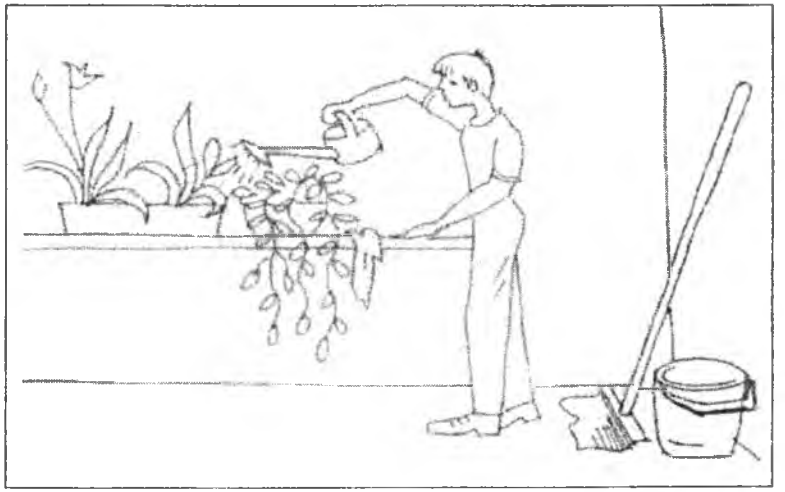
Мал. 2.10 (б). Сильний



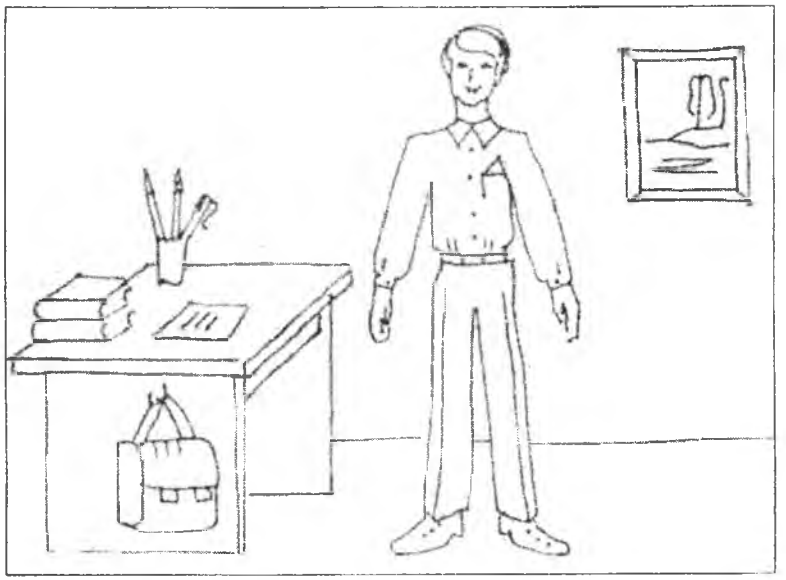
Мал. 2.10 (в). Сміливий



Мал. 2.10 (г). Увічливий

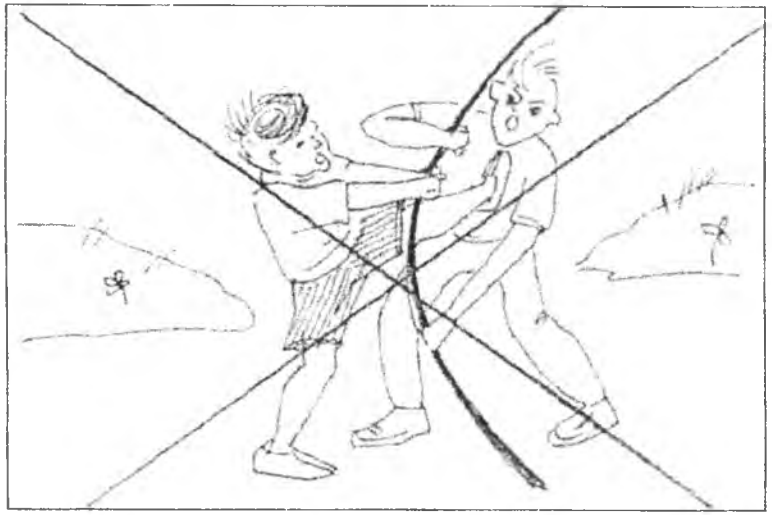


Мал. 2.10 (ґ). Працелюбний



Мал. 2.10 (д). Акуратний

Мал. 2.10 (е). Не скупий



Мал. 2.10 (є). Не б'ється

Мал. 2.10 (ж). Розумний

Мал. 2.10 (з). Говорить правду

Кількісний вираз ступеня розбіжності між «Я реальним» і суб'єктивним ідеалом дитини, як одного з параметрів самооцінки, визначається методом обчислення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена за формулою:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n\,(n^2 - 1)}$$

де n – число даних якостей, d – різниця номерів рангів $\sum$ – сума зведених у квадрат різниць номерів рангів. Приклад обчислення:

ІП	Якості	РП	d	dl
2	сміливий	1	1	1
4	сильний	2	2	4
10	ввічливий	10	0	0
7	працелюбний	5	2	4
3	акуратний	7	–4	16
9	розумний	3	6	36
6	не жадібний	8	–2	4
8	не б'ється	4	4	16
5	говорить правду	9	–4	16
1	уміє добре гратись	6	–5	25
∑ (сума)				122

Отже,

$$r = 1 - \frac{6 \times 122}{10_i - 10} = 1 - \frac{732}{990} = 0{,}261$$

Отриманий коефіцієнт рангової кореляції дозволяє більшою мірою досліджувати скоріше якісний, ніж строго кількісний зв'язок між двома рядами якостей, що маються у своєму розпорядженні дитиною в певному порядку: 1-й ряд – суб'єктивний ідеал дитини; 2-й ряд – автопортрет. Таким чином, даний показник відображає саме характер самоприйняття дитини.

Аналіз результатів кожної дитини здійснюється за декількома напрямками:

1. Порівняння з соціально заданими нормами. У соціально заданій нормі коефіцієнт від +0,5 до +1 свідчить про некритичне, нереалістичне самоприйняття, властиве егоцентричним людям, схильним до самолюбування, самозвеличення.

Коефіцієнт від –0,5 до –1 говорить про неадекватне самоприйняття, яке спостерігається у людей з підвищеною самокритичністю і схильністю до самоїдства, самобичування і характеризуються комплексом неповноцінності, невпевненістю в своїх силах і можливостях.

Коефіцієнти в діапазоні від –0,5 до +0,5 вказують на адекватний – об'єктивний і реалістично обґрунтований характер самоприйняття.

2. Порівняння з віковими нормативами. Показники діапазону значень для різних вікових груп розподілені таким чином: для дітей 5–6 років коефіцієнт, що вказує на адекватний характер самоприйняття, коливається в межах від –0,22 до +0,67; для 6–7-річних – від –0,10 до +0,61; для 7–9-річних дітей – від –0,16 до +0,64. Коефіцієнти нижче за мінімальну межу значень вказують на низький рівень самоприйняття, а вище максимальної – свідчать про необ'єктивно високий рівень самоприйняття (відсутня реалістичність в оцінці).

Зсув вікових інтервальних меж за показник +0,5, прийнятий в соціально заданих нормативах, обґрунтований специфікою розвитку самооцінки і закономірностями, властивими процесу становлення «Я ідеального» в дошкільному і молодшому шкільному дитинстві.

«Я ідеальне» служить основою спрямованості особистості, джерелом формування її ціннісних орієнтації, оскільки у всій повноті розкриває уявлення людини про власне майбутнє і відображає розвиток самооцінки в контексті соціокультурного рівня.

Неспівпадання реальних та ідеальних якостей розглядається в психології як своєрідне протистояння «Я ідеального» і «Я реального». В разі ж їх відносного зближення говорять про відсутність мети для саморозвитку. Що стосується дошкільника, то тут існує зворотна тенденція: позиція близькості реального і ідеального «Я» є найбільш сприятливою (Л.І. Божович, Р. Берні, М.І. Лисіна, А.І. Сильвестру, Є.Є. Кравцова, Т.А. Репіна й ін.), оскільки служить пусковим механізмом актуалізації однієї з найважливіших потреб особистості – потреби в саморозвитку, самовдосконаленні, яка, власне, і складає базис цілепокладання. Іншими словами, наявність у дитини «позиції близькості двох Я» свідчить про її самототожність, тобто про її впевненість у собі, упевненості в тому, що вона хороша, любима і саме такою дитина приймає себе. Самототожність і є той потенціал, завдяки якому здійснюється можливість реалізації потреби в саморозвитку.

За показниками величини коефіцієнту рангової кореляції здійснюють розподіл дітей на групи:

1-а група – діти з адекватним самоприйняттям;

2-а група – діти з нереалістичним рівнем самоприйняття:

- заниженим (надмірно критичним);
- завищеним (ідеалізованим).

3. Порівняння з внутрішньогруповими значеннями. Внутрішньогруповий діапазон адекватних значень обчислюється за наступною формулою: (Ме ± СКВ), де Ме – середньоарифметичне (тобто часткове, де чисельник – сума всіх коефіцієнтів вибірки, а знаменник – число обстежуваних у вибірці); СКВ – середньоквадратичне відхилення.

Значні розбіжності внутрішньогрупових значень з соціально заданими і віковими нормативами вказують на недостатність у забезпеченні адекватних умов для розвитку самооцінки дитини з боку референтного мікроспівтовариства – сім'ї, групи дитячого садка, класного колективу.

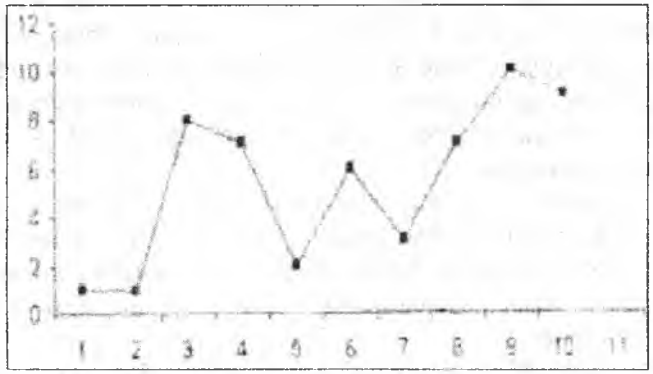
4. Порівняння індивідуальних профілів дитини з сукупним графічним «ідеальним» профілем. Зіставлення суб'єктивного «ідеального» профілю дитини з узагальненим (мал. 2.11) «ідеалом» (особливо за п'ятьма першими позиціями, які на малюнку відмежовані пунктиром) дає можливість виявити розбіжність у ціннісних орієнтирах особистісного розвитку (на малюнку 2.11 представлені отримані в дослідженні профілі «ідеальної дитини», створені педагогами, батьками і дітьми). Якщо розбіжність дуже велика і при цьому коефіцієнт самоприйняття дуже низький, то дитина або знаходиться, або скоро може опинитися у позиції аутсайдера (ізольованої, знехтуваної однолітками).

Специфіка використання даної методики у роботі з молодшими школярами полягає у виборі якостей, особистісно значущих у цьому віці (особистісні характеристики, пропоновані дітьми, можуть значно відрізнятися як за кількісним складом, так і змістовно, від характеристик, індивідуальних властивостей і т. п., визначуваних педагогами і батьками як пріоритетні для дитини-учня).

Визначити набір якостей можна методом опитування дітей, запропонувавши їм назвати якості, якими, на їх думку, володіє «найкращий школяр».

Умовні позначення якостей дитини, розташовані *на горизонтальній осі:* 1 – уміє добре гратись; 2 – сильний; 3 – ввічливий; 4 – акуратний; 5 – не жадібний; 6 – говорить правду; 7 – сміливий; 8 – працелюбний; 9 – не б'ється; 10 – розумний.

На вертикальній осі розташовані ранги (місця) розподілу якостей.



Мал. 2.11. Графічний профіль «ідеального» дошкільника

Процедура відбору характеристик може бути виконана й іншим способом. Наприклад, дітям пропонують список з 30 якостями, з яких кожна дитина вибирає (відзначає на спеціально підготовленому бланку) найбільш значущі, на її думку, для школяра (інтелектуальні, поведінкові, етичні, емоційно-вольові, фізичні, комунікативні і ін.).

Потім, при аналізі індивідуальних виборів, з різноманіття представлених характеристик відбирають ті, що найчастіше зустрічаються у всіх дітей. Кінцева кількість характеристик для створення профільних кривих не повинна перевищувати 10–15. Після цього дітям пропонують порангувати якості за ступенем їх значущості в образі «ідеального учня». Далі визначення «реального Я» дитини, процедура підрахунку коефіцієнта рангової кореляції і аналіз результатів на відповідність «реального» профілю індивідуальному і узагальненому образу «кращого школяра» здійснюються за алгоритмом, запропонованому для обробки даних дітей дошкільного віку.

Методика «Визначення емоційного ставлення»

Дана методика запропонована Н.П. Щербо для роботи з молодшими школярами. Нами додатково створена модифікація даної методики стосовно дітей старшого дошкільного віку, а також запропоновані показники для здійснення математичної обробки емпіричних даних.

Мета. Виявити специфіку дитячих переживань по відношенню до навколишнього, людей і до себе самого; самопочуття в мікросоціумі.

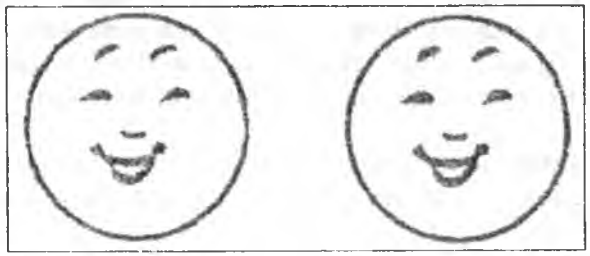
Організація. Як стимульний матеріал використовують схематичні картки-зображення різних емоційних станів (мал. 2.12 (а) – 2.12 (г)), за допомогою яких дитина здійснюватиме фіксацію своїх почуттів по відношенню до різних явищ навколишнього світу. Умовно всю групу явищ, яку дитині пропонують оцінити, можна поділити на декілька груп:

- ставлення до інших:
  – дорослих (батьків, вихователів і т. п.);
  – однолітків;
- самоставлення, самовідчуття;
- ставлення до різних видів діяльності.

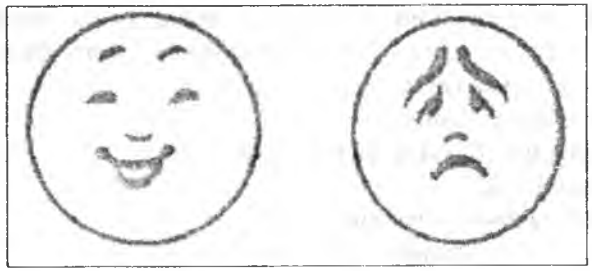
При цьому явища, ставлення дитини до яких з'ясовуватиметься, можуть бути найрізноманітнішими, носити як узагальнений, так і конкретизований характер. Наприклад, *для дошкільників* це можуть бути наступні слова: мама, тато, вихователь (бажано вказувати ім'я і по батькові кожного з вихователів групи, а також усіх вузьких фахівців, які працюють з дітьми, – логопедів, фізкультурних працівників, музкерівників, тренера з плавання, керівників гурткової роботи і т. д.), дитячий садок, діти, Я (пояснити, що йдеться про саму дитину. Запропонувати їй пошепки вимовити слово «Я» – і виразити свої почуття відповідною картинкою), малювання, прогулянка, сім'я, математика, фізкультура, спів, гра, моя група і т.д.

Молодшим школярам може бути запропонований наступний набір слів: мама, тато, сестра (брат), вчитель, мій клас, читання, писання, математика і т.п. Набори слів для кожного віку не є жорстко заданими – психолог може доповнювати їх і варіювати залежно від поставлених цілей і запиту.

Стимульний матеріал до методики «Визначення емоційного ставлення»

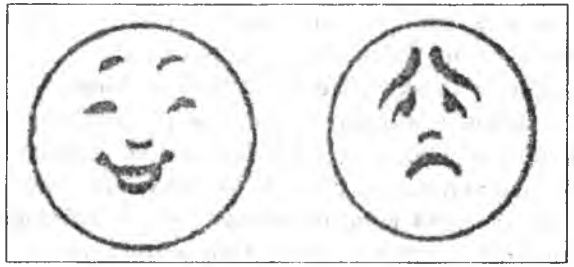


Мал. 2.12 (а). Дуже подобається

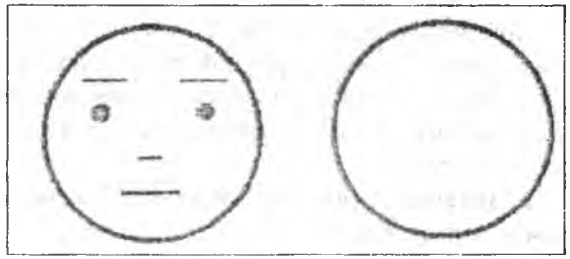


Мал. 2.12 (б). Подобається; не подобається

Мал. 2.12 (в). Дуже не подобається



Мал. 2.12 (г). Інколи подобається, інколи – ні



Мал. 2.12 (ґ). Ще не визначився; Байдуже

Діагностика здійснюється індивідуально з кожною дитиною. Під час пред'явлення карток і інструкції важливо, щоб дитина зрозуміла різний зміст, різний ступінь емоцій, виражених в малюнках.

Інструкція. «Подивися, які лиця намальовані на картинках. Скажи, будь ласка, вони однакові чи різні? Чим вони відрізняються?

Як ти вважаєш, які почуття переживає людина, коли лице у неї радісне, всміхнене, от як це (указує на зображення)? А що відчуває, коли обличчя сумне, печальне? (Якщо дитина утруднюється у відповідях, можна пояснити їй доступними словами зміст емоційних переживань, умовно переданих у намальованих личках.)

Давай домовимося: два веселі личка в нашому завданні означатимуть, що людині щось дуже подобається, вона переживає дуже приємні і радісні почуття, вона дуже задоволена. Одне радісне личко означає, що людина переживає хороші почуття, але не в сильному ступені.

Два сумні личка означають, що людині дуже сумно, у неї поганий настрій або вона чимось сильно незадоволена. А одне сумне

личко показуватиме, що людині скоріше сумно, чим радісно, але похмурих почуттів вона все ж таки не переживає.

Одне сумне і одне веселе личко означають, що людина переживає то печаль (смуток), то радість по відношенню до чого-небудь, тобто їй це одночасно і подобається, і не подобається.

Обличчя, що виражає спокій, означає, що людина ще не визначилася, які почуття вона переживає, хоч і небайдужа до чого-небудь. А личко без жодного виразу (порожній кружок) означає, що людині щось здійснене байдуже, вона взагалі не переживає до цього ніяких почуттів, ні радісних, ні сумних.

Тепер я називатиму тобі слова, що означає що-небудь знайоме, відоме, а ти, у свою чергу, подумавши, які почуття у тебе при цьому виникають (дуже хороші; дуже неприємні; просто хороші або не дуже хороші; ріні – одночасно і хороші, і сумні; ніяких почуттів, або вони ще не визначені), вибиратимеш ті картки з личками, які найточніше відображають твої почуття».

Обробка й інтерпретація результатів. Кожна картка відображає певне емоційне ставлення.

Таблиця 2.5

Емоційне ставлення дітей до мікросоціуму

Варіанти дитячих відповідей	Емоційне ставлення	Бал
Дуже подобається. Подобається	Позитивне	4
Не знаю. Поки не розібрався. Ще не визначився	Невизначене	3
Іноді подобається, іноді – ні. По-різному. Коли як	Амбівалентне	2
Мені все одно. Мені байдуже. Ніяких почуттів не	Індиферентне	1
Не подобається. Зовсім (дуже) не подобається	Негативне	0

Позитивне емоційне ставлення до себе, інших, діяльності й навколишнього в цілому свідчить про наявність у дитини сприятливих переживань. Решта всіх видів емоційних ставлень – це тривожний симптом, що вказують на наявність проблем в емоційній сфері.

Так, амбівалентне ставлення може говорити про наявність у дитини суперечливих переживань, глибокого внутрішнього конфлікту. Амбівалентне самоставлення свідчить про розвиток самооцінки дитини за конфліктним типом.

Індиферентне – вказує на безучасність, байдужість, «заблокованість» пізнавальних, соціальних потреб дитини.

Невизначене ставлення вказує на наявність тенденції до інфантильності в емоційному розвитку дитини, про несформованість адекватного для старшого дошкільного віку рівня усвідомлення емоцій, названого Л.С. Виготським етапом їх «інтелектуалізації», що, у свою чергу, провокує соціальну залежність самооцінки дитини і її розвиток здійснюється за конформним типом.

При одиничному використанні даного тесту можна визначити, які почуття дитина переживає по відношенню до того або іншого явища, людини, діяльності зараз. Ці почуття можуть бути і ситуативними, що відображають її хвилинний емоційний стан. Але за цими відповідями можуть стояти і давні глибокі переживання дитини. Тому доцільно використовувати цей тест регулярно (хоч би один раз в місяць), щоб отримати деяку динаміку емоційних ставлень дитини. Так, наприклад, якщо дитина постійно вибирає одні смутні личка – це вже серйозний привід задуматися і спробувати з'ясувати причини такого стану.

Вибір дитини дає інформацію і про те, хто з дітей не в ладах з самим собою, у кого важко складаються взаємини з однолітками, з дітьми своєї групи, у кого існують несприятливі, травматичні взаємини у сім'ї і хто з дітей не задоволений взаєминами з педагогом. Результати виборів дозволяють більш цілеспрямовано планувати і будувати індивідуальну роботу з кожною дитиною. Адже кожен вибір не тільки містить інформацію про переживання дитини, про проблеми, з якими вона не завжди може справитися самостійно, але і вказує на приховані резерви соціуму, діяльності, що дозволяють дитині підтримувати стабільність своєї самооцінки. Наприклад, позитивне ставлення до якого-небудь виду діяльності свідчить про те, що саме в цій діяльності дитина має можливість найадекватніше самореалізуватися. А надати їй допомогу в самореалізації, задовольнити потребу дитини в схваленні, досягненні можуть тільки ті дорослі, які отримали вибори «дуже подобається» і «подобається».

Методика «Вивчення дитячих самохарактеристик»

Мета. Виявити здатність дитини до *самооцінювання*.

Вивчення системи дитячих самохарактеристик здійснюється на основі використання методики, запропонованої В.Г. Щур і модифікованої за типом *клінічної бесіди*.

Організація. Бесіда проводиться з кожною дитиною індивідуально і передбачає відповіді на наступні питання:

1) Розкажи, який ти, яким себе вважаєш?

2) Яким тебе вважає мама?

3) Яким тебе вважає тато?

4) Яким тебе вважають вихователі (вчитель)?

5) Яким тебе вважає діти твоєї групи (однокласники)? При цьому якщо при відповіді на питання 2–5 дитина називає негативні якості, то їй ставлять додаткові питання: «Чи мають праві вони (він, вона)? Чому?»

Обробка результатів бесіди здійснюється за наступними показниками:

1. Кількісна обробка даних дозволяє з'ясувати:

• сукупний та індивідуальний кількісний діапазон характеристик самооцінок дітей і оцінок, очікуваних ними з боку батьків, вихователів (учителів) і однолітків своєї групи (однокласників);

• кількісний показник змістовно-смислової різноманітності характеристик самооцінок і характеристик, очікуваних дитиною з боку найближчого мікросоціуму.

2. Якісна обробка результатів дозволяє виявити:

• статеву диференціацію характеристик самооцінок;

• емоційну (позитивну, негативну, індиферентну, амбівалентну, невизначену) і змістовно-смислову спрямованість характеристик самооцінок і оцінок, передбачуваних з боку найближчого соціального оточення і детермінують переживання дитини. Якісний аналіз дозволяє відповісти на питання, яке співвідношення між самооцінкою дитини і оцінкою, даною їй близькими людьми.

Інтерпретація результатів. У нормі діти старшого дошкільного віку використовують не меншого 5 характеристик самооцінок, молодші школярі – до 8–10. Очікувані з боку мікросоціуму оцінки у дошкільників коливаються в діапазоні від 3 до 5 характеристик, у молодших школярів – від 7 до 10. Причому емоційне забарвлення оцінок носить переважно позитивну спрямованість.

Розповідь дитини про себе припускає відомий ступінь аргументації і змістовну різноманітність оцінок, що відображають як основні аспекти образу «Я», так і різні форми активності особистості – спілкування, поведінку, діяльність, почуття і переживання.

У загальній кількості самооцінок повинні переважати соціально схвалювані якості. Наприклад, показником сформованості «фізичного

Я» у хлопчиків служать характеристики, що відображають фізичну досконалість («сильний», «здоровий», «витривалий»). Дівчаткам у більшій мірі властиві якості, що відображають зовнішні дані («красива», «симпатична»).

Констатуючі відповіді дитини типу «Я хороший» кваліфікуються як вербальна експлікація (умовна сукупна оцінка), а невміння аргументувати причини отримання негативних соціальних оцінок і визнання їх повністю правомірними розглядаються як нездатність до самоаналізу, що свідчить про наявність у дитини конформної або інфантильної самооцінки.

Згідно поглядам Л. Фестінгера, позитивне емоційне переживання виникає за наявності підтвердження очікувань людини і втілення її когнітивних уявлень, коли реальні результати діяльності відповідають наміченим, узгоджуються з ними або, іншими словами, знаходяться в консонансі (на це вказує високий ступінь збігу очікуваних дитиною оцінок з реальними оцінками дорослих і однолітків, отриманими за методикою «Вивчення системи оцінних уявлень про дитину в мікросоціальних співтовариствах», представленою в наступній темі).

Формування оптимального рівня потреби в схваленні створює можливість так званого «дистантного» управління поведінкою дитини, при якій, навіть у відсутності близьких дорослих, вона прагнутиме до того, щоб відповідати їх очікуванням, заслужити похвалу і схвалення. Тільки за цієї умови можливе забезпечення розвитку в дитини реалістичної самооцінки. Адекватна, правильна оцінка себе важлива для визначення особистістю свого місця в житті, вибору життєвої позиції, розкриття своїх потенційних можливостей як засобу самореалізації.

Нерозвинений образ самого себе, нездатність до рефлексії, до адекватних оцінок не тільки своїх окремих дій і проявів, але і своєї особистості в цілому, приводять людину в стан «внутрішньої безвиході».

Методика «Гра у м'яч»

Мета. Виявити *рівень домагань* дитини.

Організація. Дітям в індивідуальному порядку пропонують пограти з м'ячем – його кидають на підлогу і кожного разу, коли він відскакує від підлоги, по ньому вдаряють долонею; або кидають м'яч

вгору і ловлять його двома руками. Дитина ударяє по м'ячу до тих пір, поки він не впаде. Дитина проробляє 8-10 спроб. Перед кожною спробою дитини питають: «Скільки разів ти зараз зможеш ударити по м'ячу, якщо постараєшся?» Відповіді дитини в більшості випадків знаходяться в залежності від того, скільки разів їй удалося вдарити по м'ячу в попередній спробі, – ці показники заносять в другий рядок (ПК– передбачувана кількість ударів) таблиці фіксації результатів. Кількість реально відбитих ударів фіксують в третьому рядку (РК – реальна кількість ударів) таблиці 2.6.

Обробка і інтерпретація результатів. Методика дає можливість виявити два види характеристик:

1) успішність діяльності, яка виражається в кількості ударів по м'ячу в кожній спробі;

2) рівень домагань, що виражається в передбаченні дитиною своїх результатів перед кожною спробою.

Порівняння ступеня розбіжності або збігу між цими двома характеристиками дозволяє досить точно судити про рівень домагань випробовуваного. Так, збіг або незначна розбіжність (до ±3) між ПК і РК свідчить про успішність діяльності дитини.

Таблиця 2.6

Зразок таблиці фіксації результатів

№ спроби	1	2	3	4	5	6	7	8
Передбачуване (ПК)								
Реальне (РК)								

Отримані показники співвідносять з одним з чотирьох рівнів домагань:

• *Адекватний* – при перевищенні РК ударів показник ПК збільшується, а при зниженні РК кількість передбачуваних ударів дещо зменшується. Діти, для яких характерний адекватний рівень домагань, проявляють критичне ставлення до своїх результатів, зазвичай вони починають з називання великої кількості передбачуваних ударів. Їм властива впевненість у собі, у своїх силах, але при цьому у них існує прихована боязнь неуспіху, яка виражається в обережному, незначному підвищенні показника ПК досягши успіху і різкішому його зниженні при невдачах.

• *Занижений* – показник ПК низький і не залежить від того, досягнуто його перевищення чи ні. Дітям із заниженим рівнем домагань властиві невпевненість у своїх силах, відсутність бажання краще проявити себе. Досить часто після 3–5 спроб вони відмовляються від діяльності, мотивуючи це посиланням на втому або відсутність інтересу.

• *Завищений* – показник ПК дуже високий незалежно від невдач (показник РК значно нижчий). Діти, що мають завищений рівень домагань, відрізняються здатністю ризикувати, а досягнення успіху і особливо неуспіху впливає не стільки на зміну вибору, скільки на її виконання і на загальний емоційний стан. Зазвичай вони у своїх невдачах винять обставини або інших людей: будь то погано надутий м'яч або нерівна підлога і т.д.

• *Несформований* – досягнутий успіх або неуспіх не впливає на вибір показника ПК і на процес його досягнення. Зазвичай вибір носить випадковий характер, який виражається в стрибкоподібності низьких і високих показників ПК ударів. Реакції на зауваження й оцінки у дітей з несформованим рівнем домагань зазвичай або слабо виражені, або відсутні.

Домагання – природна форма соціальної активності, умова нормального розвитку дитини. Адекватний рівень домагань виявляється у дитини тільки у виключно сприятливих умовах і відповідним чином впливає на розвиток її самооцінки. Отже, показником тенденції розвитку самооцінки за тим або іншим типом може служити ступінь відповідності й узгодженості її рівня з рівнем домагань індивіда. Нагадаємо, що соціальна культивація у дитини завищеної самооцінки і рівня домагань, так само як і завищені домагання при низькому рівні самооцінки, і навпаки, свідчать про її *конфліктну спрямованість*. У свою чергу, занижена самооцінка і відповідні їй домагання провокують зсув у розвитку самооцінки за конформним типом.

Дітям з конфліктною самооцінкою властивий *афект неадекватності*, в основі якого лежить конфлікт між сформованим у дитини всім попереднім досвідом високим рівнем домагань і не відповідними цьому рівню реальними успіхами. Подібне неузгодження розхитує звичну, таку, що задовольняє дитину самооцінку і призводить до афективних переживань і афективної поведінки. Дитина заперечує сам факт неуспіху або намагається пояснити його цілим рядом незалежних від неї причин, у тому числі і неспра-

ведливим ставленням до неї. Як показали дослідження Л.С. Славіної, саме афект неадекватності служить причиною підвищеної образливості, забіякуватості, впертості, негативізму і негативно впливає на розвиток здібностей дитини.

Діти з афектом неадекватності прагнуть у всьому бути першими, навіть тоді, коли першість не має особливого значення. В процесі діяльності акцент переважно ставиться ними на зовнішній її стороні (зовнішній, *екстернальний локус контролю*), що неминуче приводить до невдач, зривів і спотворення багатьох зв'язків дитини з навколишнім світом. Такі діти зазвичай без підстав підозрілі, недовірливі, вони характеризуються неадекватною реакцією на свій неуспіх: він не просто ігнорується – він може навіть підвищувати самооцінку дитини. Тут вступають у силу різні *форми компенсації*: замість реального розвитку здібностей, які могли б привести до успіху, дитина придумує вигаданий образ себе і на цьому будує систему психологічного захисту. Така неадекватна реакція на неуспіх – це наслідок надмірного захвалювання дитини в сім'ї, де батьки не тільки не вчать її аналізувати свої невдачі, але й самі закривають на них очі, знаходять всякі «об'єктивні» пояснення промахам дитини і, більш того, звинувачують у них оточуючих.

Дитині, що має *конформну самооцінку*, властиві підпорядкування владі своїх перших поривів, неперевірених думок або, навпаки, фіксованим, раз і назавжди, установкам; відсутність уміння диференціювати себе від інших і незнання своїх слабостей, достоїнств. Іншими словами, інтеріоризація структурних компонентів самооцінки у такої дитини повністю стає опосередкованою думкою інших, вона (самооцінка) набуває нестійкого характеру. Така людина, вважає Л. Ковар (L.C. Kovar, 1979), ніколи і не стане особистістю самою для себе, оцінюючи себе тільки з позиції інших людей. За відсутності образу свого «Я», відзначає К.А. Абульханова-Славська (1991), дитині нав'язується будь-який інший образ, будь-яка соціальна функція, які вона привласнює за відсутністю своїх.

Методика «Хрестики»

В обстеженні зазвичай використовується одна методика – «Гра в м'яч» або «Хрестики». Дублювання здійснюється тільки у разі отримання «сумнівних» первинних результатів.

Методика розроблена К. Шварцландером. На відміну від попередньої методики, даний тест дозволяє отримати математичний показник рівня домагань.

Мета. Виявити *рівень домагань*.

Організація. Дітям в індивідуальній формі пропонують пограти в гру «хрестики». Дитині пред'являється лист з таблицею (тестовий бланк), у якій вона за певну кількість часу проставляє хрестики. Всього дитина заповнює чотири таблиці, кожна з яких розташована на окремому листі. Тривалість першого, другого і четвертого дослідів по 10 секунд, третього – 8 секунд (для штучного створення ситуації невдачі).

Інструкція. «Подумай, скільки хрестиків ти зможеш намалювати за 10 секунд (при цьому дитині повинен бути представлений еквівалент даного часу, наприклад, рахівниця до 10 або пісочний годинник з відповідним часовим інтервалом). За моїм сигналом (наприклад, ударом у долоні, дзвінком) починай ставити «плюсики» у квадратиках першої таблиці, а потім знову за моїм сигналом – припини малювання».

Зразок тестового бланка

П. І. дитини _____Вік (дата народження) _____

Група (школа, клас) _____

1-а проба

2-а проба

3-а проба

4-а проба

Дана процедура дослідження повторюється для всіх подальших таблиць. Результати тесту фіксуються у зведеній таблиці: у ряді показника РД (рівень домагань) вказують кількість передбачуваних «хрестиків» у кожній спробі, а у ряді показника Рд (рівень досягнень) фіксують число реально намальованих дитиною хрестиків після кожної спроби. Зразок таблиці фіксації результатів тесту:

№	1	2	3	4
РД				
Рд				

Обробка й інтерпретація результатів. Рівень домагань обчислюється за формулою:

$$\frac{[РД(2) - РД(1)] + [РД(3) - Рд(2)] + [РД(4) - Рд(3)]}{3}$$

де РД(2) – рівень домагань у другій спробі; Рд(1) – рівень досягнень у першій спробі і т.д. відповідно до вказаних в дужках номерів спроб.

Отримані значення рівня домагань порівнюють із *психодіагностичною шкалою*:

- показник, рівний +5 і вище, вказує на нереалістично високий (або завищений) рівень домагань;
- показник від +3 до +4,99 відображає високий РД;
- показник від +1 до +2,99 свідчить про наявність помірного (достатньо реалістичного) рівня домагань;
- значення від –1,49 до +0,99 указують на низький РД;
- значення від –1,50 і нижче свідчать про нереалістично низький (занижений) рівень домагань.

Рівень домагань характеризує ступінь трудності тих цілей, до яких прагне людина і досягнення яких представляється їй привабливим і можливим. На формування рівня домагань робить вплив *динаміка успіху* в конкретній діяльності.

Розрізняють *адекватний* і *неадекватний* рівні домагань. При адекватних домаганнях людина ставить перед собою ті цілі, які реально може досягти і які відповідають її здібностям і можливостям. Неадекватний рівень домагань буває двох типів: *завищені домагання,* коли людина домагається на те, чого не може досягти, і *занижені* – людина вибирає легкі і спрощені цілі, хоча здатна на більше. Чим

адекватніша самооцінка особистості, тим адекватніший її рівень домагань.

Особистості з нереалістично завищеним рівнем домагань переоцінюють свої здібності і можливості, беруться за непосильні для них завдання і часто терплять невдачі. Люди з високим, але реалістичним рівнем домагань прагнуть постійно до поліпшення своїх досягнень, до самовдосконалення, до рішення все більш і більш складних завдань, до досягнення важчої мети.

Особи з помірним рівнем домагань стабільно, успішно вирішують коло завдань середньої складності, не прагнучи поліпшити свої досягнення і здібності і перейти до важчих цілей. Люди з низьким або нереалістично заниженим рівнем домагань вибирають дуже легкі і прості цілі, що може пояснюватися або невірою в свої сили, «комплексом неповноцінності», або «соціальною хитрістю», коли людина, що має адекватну самооцінку, прагне уникати соціальної активності і важких, відповідальних справ і цілей.

Методика «Чотири картинки»

Даний тест розроблений Є.Є. Кравцовою (1991, с. 113-114) на основі використання типових ситуацій, зрозумілих будь-якій дитині, в яких їй доводилося не раз виявлятися або брати участь. Щоб не створювати афектогенних ситуацій, дітям для аналізу пропонують не реальні справи, а картинки, на яких зображені їх однолітки в критичні *моменти неуспіху* в діяльності. Як відомо, діти досить легко ототожнюють себе з різними персонажами.

Мета. Виявити рівень сформованості *позиції «децентрації»*, визначити *спрямованість локусу контролю*.

Організація. Дитині в індивідуальному порядку пред'являють по черзі чотири картинки (мал. 2.13) і пропонують описати подію, зображену на кожній з них, а також запропонувати свої варіанти вирішення проблем.

Відповідно до вимоги змістовної еквівалентності стимульного матеріалу, частина (або все) із запропонованих картинок при повторному тестуванні може бути замінена. Наприклад, на одній з картинок може бути зображена дівчинка, яка бере лійку, щоб полити квіти, але не може її підняти. На іншій намальована яка-небудь перешкода, через яку стрибає хлопчик, але видно, що він зачепився і

падає. На третій картинці намальований хлопчик на схилі сніжної гори із зламаною лижею…

Мал. 2.13. Зразок стимульного матеріалу до методики «Чотири картинки»

Інструкція. «Подивися уважно на картинку і розкажи, будь ласка, що за ситуація на ній змальована. Чому це відбулося? Хто винен у цьому? Що потрібно було зробити, щоб цього не сталося? Як поступить далі хлопчик (дівчинка)?» Кожне подальше інструктивне питання задається тільки після того, як дитина відповіла на попереднє.

Аналіз і інтерпретація результатів. Відповіді дитини фіксуються з граничною точністю, а потім піддаються якісному аналізу. Для цього можна скористатися аналітичною зведеною таблицею, яка дає можливість здійснити кількісну обробку даних у стислі терміни.

Таблиця 2.6

Зразок зведеної таблиці діагностичних параметрів
(Умовні позначення представлені в наведеній після таблиці характеристиці груп)

№	Ім'я дитини	Вік	Оцінка ситуації		Обгрун-тування			Локус контролю				Мотивація			АТ	Н	ФШ	№ гр.
			С	О	Об	н/о	б/о	Е	І	УЗМ	ЗР	ДУ	УН	НМ				
1.	Іра Л.	6,7		+		+			+				+		+		+	3
2.																		

За характером виконання завдання дитину відносять до однієї з п'яти груп. У дослідженні Кравцової виділені три групи (в описі вони представлені номерами 1, 2, 5). Наше дослідження дозволило виділити дві додаткові групи – 3 і 4.

1-а група – діти, що характеризуються наявністю *екстернального локуса контролю* (у таблиці стовпець «е»), мотиву *уникнення невдач* (УН) і *несформованістю позиції децентрації*. Їм властиві неадекватна завищена самооцінка, невміння контролювати і оцінювати себе об'єктивно. Причини невдач вони бачать в об'єктах (графа «Оцінка ситуації» стовпець «О») навколишнього світу (винні гора, санки, стіл, гойдалки, лавка, інші люди) і пояснюють їх як незалежні від персонажа. Вони вважають, що уникнути невдач можна в тому випадку, якщо кататися не з високої гори, гойдатися не на високих гойдалках і т.д.

Судячи з усього, зіткнувшись з труднощами, вони не добиватимуться успіху, а скоріше кинуть розпочату справу і займуться чим-небудь іншим – на це вказують і їх відповіді про наступні події («Хлопчик перестане малювати, викине все у відро» для сміття, «Дівчинка заплаче і піде додому скаржитися» і т. п.).

2-а група – діти, що характеризуються наявністю *інтернального локусу контролю* (І), мотивом досягнення успіху (ДУ), адекватною, але недостатньо узагальненою самооцінкою, сформованим самоконтролем. Цим дітям, також як і дітям першої групи, властива тільки одна точка зору, але, на відміну від них, позиція оцінюючого суб'єкта як би винесена зовні (причина неуспіху криється в суб'єктові (графа «Оцінка ситуації» стовпець «С»). Приклади їх відповідей – «Хлопчик ще маленький», «Дівчинка слабка, а ось у хлопчика вийшло б залізти на гойдалку» і т.п.). При цьому оцінка дається за об'єктивнішими (графа «Обґрунтування» стовпець «Об») підставами – це свідчить про те, що діти знаходяться на стадії становлення позиції децентрації. При відповіді на питання, що потрібно зробити, щоб подібного не відбулося, діти цієї групи пропонують «потренуватися», «підрости», «набратися сил», «покликати кого-небудь на допомогу» і т.д.

3-а група – діти, що характеризуються наявністю *інтернального локусу контролю*, мотивом уникнення невдач і заниженою самооцінкою.

Мал.2.14. Стимульний матеріал до методики «Чотири картинки»

Цим дітям також властива позиція оцінюючого суб'єкта, винесена зовні, що свідчить про становлення емоційної децентрації. При цьому суб'єкт як джерело неуспіху просто констатується без якого-небудь об'єктивного обґрунтування (графа «Обґрунтування» стовпець «б/о»): «Хлопчик винен». Досить часто у відповідях дітей цієї групи спостерігаються або агресивні тенденції (АТ), спрямовані зовні («Відлупцює лавку», «Зламає гойдалку», «Дівчинка почне кричати, лаятися»), або невідворотність (Н) покарання («Хлопчика мама налає», «Мама поставить дівчинку в кут», «Тато невмійку вижене на вулицю», «Його батьки в калюжу поставлять, щоб знав, як воду розливати»), або прогноз фізичної (ФШ) шкоди («Розіб'є коліно або голову», «Дитина замерзне і сильно захворіє», «Хлопчика відправлять до лікарні»).

4-а група – діти, що характеризуються умовно ***змішаним локусом контролю*** (УЗМ), несформованими мотивами діяльності (Н/М), інфантильною самооцінкою. На умовність локалізації контролю указують або необ'єктивне обґрунтування (графа «Обґрунтування» стовпець «Н/О») причин невдач, що виявляється у специфічно «ігрових» відповідях дитини: при описі ситуації з'являються неіснуючі в зображенні об'єкти («Хлопчикові ворона перешкодила, він посадить її на дерево», «Собака хвостом махнув і перепсував усі малюнки»); або проста констатація джерела невдачі («Дівчинка винна», «Лавка винна»). Про несформованість мотиву діяльності свідчать або відхід від відповіді (на всі питання дитина знизує плечима і мовчить), або відповіді типу «Не знаю, що він (вона) робитимуть далі».

5-а група – діти, що характеризуються *змішаним* (ЗР) *реалістичним локусом контролю* (причину невдачі вони бачать і в суб'єктові, і в об'єкті і при цьому дають досить об'єктивні обґрунтування (О): «Дівчинка ще маленька, а гойдалка висока»), умінням адекватно і в деякому розумінні узагальнено оцінити себе, «децентруватися», подивитися на себе і на ситуацію з різних позицій, абстрагуючись від неістотного. Їм властивий мотив досягнення успіху, що виявляється у відповідях типу «Хлопчик візьме інструменти, полагодить лавку і разом з друзями сяде на неї».

2.5. Методики збору опосередкованої інформації про особливості психічного розвитку дітей дошкільного віку

2.5.1. Особливості формування структурних компонентів самосвідомості дитини

Самосвідомість, услід за О.М. Леонтьєвим (1983), розуміється у вітчизняній психології як спосіб інтеграції діяльностей, узагальнення й ієрархізації мотивів особистості. При цьому одні й ті ж за своїм змістом обставини, дії, їх наслідки, що залучаються до різних життєвих відносин, тобто в різні види, типи, способи і форми діяльності, матимуть різний особистісний сенс. Відповідно, будова і суть самосвідомості, на думку ряду дослідників, можуть бути розкриті лише *в контексті реальних життєвих відносин суб'єкта і діяльностей*, за якими стоять мотиви, пов'язані з самореалізацією суб'єкта як особистості.

Розвиток самосвідомості особистості здійснюється під впливом безлічі чинників. Очевидно, що додаткову інформацію про специфіку розвитку тих або інших компонентів самосвідомості можна отримати за допомогою вивчення різних *особистісних характеристик і параметрів*. Так, визначення ***самооцінки*** як адекватної або неадекватної (заниженої, завищеної, конфліктної, конформної й ін.) можливо тільки порівняно з реальними можливостями особистості. Відомо (L.C. Kovar, Н.І. Сарджвеладзе, Р.М. Грановська й ін.), що деякі люди можуть мати про себе неправильне уявлення і, щоб уникнути трансформації цього уявлення, спотворюють (не завжди усвідомлено) свій досвід і ту реальність, з якою мають справу, за допомогою *психічних захистів*. Є люди, що визнали свою нікчемність і на цій підставі ігнорують свій досвід, пов'язаний з успіхом. Таким людям властива *мотивація уникнення невдач*. Слід зазначити, що в різних сферах соціального існування у людини може формуватися різна мотивація. Причому мотивація у сфері міжособистісних взаємин і сфері ділової активності не пов'язані між собою, і спрямованість в них може бути різною. Багато в чому характер цієї мотивації залежить від *самооцінки людини* і *рівня домагань* у тій або іншій сфері її життєдіяльності.

Мотив досягнення успіху або *уникнення невдач* пов'язаний з успішністю діяльності. Обидва мотиви як протилежно спрямовані тенденції формуються з раннього дитинства і оформляються упродовж старшого дошкільного і молодшого шкільного віків у

провідних видах діяльності. Причому в молодшому шкільному віці мотив досягнення успіху закріплюється, стає стійкою особистісною рисою, що визначає успіхи дитини в різних видах діяльності – грі, праці, учінні. Проте відбувається це не відразу, а лише до кінця цього вікового періоду і лише за певних умов: за наявності вільного вибору діяльності, яка в той же час повинна бути особистісно значущою, – в цьому запорука адекватної активності дитини. Якщо дорослі, що володіють чималим авторитетом у дітей, мало заохочують їх за успіхи і більше карають за невдачі, то в результаті формується і закріплюється мотив уникнення невдач, який зовсім не є стимулом для досягнення успіхів. Якщо, навпаки, увага з боку дорослого і велика частина стимулів дитини припадає на успіхи, то складається мотив досягнення успіхів.

Як показало дослідження, велика частина старших дошкільників і значна кількість молодших школярів характеризуються *заниженою самооцінкою*. За даними С.Ю. Мещерякової, Л.В. Бороздіної, Є.А. Залученової, дітям із заниженою самооцінкою, як правило, властиве гостре переживання почуття неповноцінності, нездатність до ефективної реалізації своїх можливостей. Типовий прояв заниженої самооцінки – підвищена тривожність.

Тривожність – це тенденція людини переживати постійний неспокій, схильність переживати різні ситуації як загрозливі. Тривожність може бути викликана можливими або імовірнісними неприємностями, змінами у звичній обстановці. Високий рівень тривожності зазвичай знижує ефективність діяльності, супроводжується неадекватною, суперечливою поведінкою особистості: психічним перенапруженням, яке виражається у стані напруженого очікування неприємностей, нестримуваної дратівливості, емоційної нестійкості.

Тривожність розрізняють як властивість особистості і як її стан. *Тривожність як властивість особистості* визначається властивостями нервової системи і тривалим неблагополуччям у спілкуванні. *Ситуативна (або реактивна) тривожність* – це стан неспокою, що пов'язаний з конкретною ситуацією і не виявляється поза нею. У ряді досліджень показано (А.М. Прихожан, Л.В. Бороздіна, Е.А. Залученова), що тривожність, яка виникає як результат емоційного неблагополуччя в значущій сфері, може породжувати загальну тривожність, яка розповсюджується й на інші сфери, стаючи, таким чином, властивістю особистості. Крім того, доведено, що самооцінка тривожних людей характеризується нестійкістю і

конфліктністю. Так, в *поведінці тривожних дітей* можна виділити три специфічні особливості:

1. Неадекватне ставлення до оцінок оточуючих, як позитивних, так і негативних. Такі діти, з одного боку, гіперчутливі до оцінок, їх завжди цікавить, що про них скажуть, як оцінять; з іншого – вони як би не довіряють оцінкам, сумніваються, що їх оцінять правильно.

2. Характерне ставлення до вибору завдань і доручень, яке виявляється в тому, що вони або вибирають достатньо важкі і «почесні», виконання яких може принести їм повагу оточують, але при першій же невдачі прагнуть під будь-яким приводом відмовитися від них; або вибирають завдання свідомо нижчі за їх можливості, та зате гарантують успіх. Це, власне, вказує на наявність у таких дітей мотивації уникнення невдач.

3. Тривожні діти виявляють підвищену цікавість до порівняння себе з іншими, але разом з цим уникають ситуацій, де таке порівняння може бути явним.

У результаті стійка міжособистісна тривожність, що відображає переживання потреби в спілкуванні, по суті, виявляється обумовленою незадоволенням іншої потреби – потреби в стійкій, позитивній самооцінці. Таким чином, тривала відсутність емоційного благополуччя в значущій сфері спілкування приводить до формування нестійкої самооцінки і виявляється у виникненні в дитини спочатку ситуативної, а потім і особистісної тривожності. У зв'язку з цим особливу діагностичну групу представляють *стандартизовані* і *нестандартизовані проективні методики*, що включають зокрема образотворчі засоби, в основі інтерпретації яких лежить аналіз *механізму проекції*. Вважається, що оперуючи якимсь невизначеним матеріалом, наприклад розглядом картинок або малюванням чого-небудь, людина «проектує» на нього особливості свого внутрішнього світу. Т.А. Флоренська (2001, с. 92) відзначає, що «світ дитини, як на екрані, відображений у її малюнках. Можна побачити його і в такій грі: знайдіть дитячу книжку, яку ще не читали дитині, з картинками, що живо зображають взаємини між дорослими і дітьми, запропонуєте дитині придумати розповідь до кожної картинки. В одній і тій же картинці кожна дитина бачить своє. Світ представляється дитині згідно її досвіду спілкування з людьми, близькими їй. Чим важчий і болючіший цей досвід, тим сильніший відбиток душевних травм на її враженнях. Світ сприймається тоді як небезпечний, загрозливий, ворожий».

2.5.2. Специфіка використання проективних методів дослідження особистості дитини

Здатність людини до несвідомого використання саме того варіанту, який свідчить про особливості її персонального складу, фахівці і розглядають як індикатори індивідуально відмітних властивостей конкретної особистості. Слід зазначити, що багато теоретичних підстав такого підходу до теперішнього часу залишаються спірними і розділяються не всіма представниками школи психоаналізу. Крім того, за допомогою проективних методик можна виявити якісь загальні тенденції, але це абсолютно не дає підстави для постановки точного психологічного діагнозу. Важливо і те, що вивчається особистість, яка знаходиться в процесі становлення, і, отже, чим молодша дитина, тим більш обмежені можливості висновку про його особистість.

У той же час процедура тестування за допомогою проективних (заснованих на творчих видах діяльності дитини) методик вигідно відрізняється від традиційної, що використовує стандартизовані бланкові методи. Так, зокрема, графічна діяльність для дитини природна – вона близька і приємна їй, не вимагає від неї виняткових вольових та інтелектуальних зусиль. Зазвичай, виконуючи завдання якого-небудь тесту, дитина, як правило, не тільки усвідомлює, що вона поставлена в ситуацію перевірки й оцінки, але і стикається з вірогідністю неправильного вирішення тестової задачі. Все це, відповідно, викликає у нього підвищення нервово-психічної напруги. Що стосується малювання, то воно носить для дитини скоріше ігровий характер і не викликає тривожних переживань. З цим, проте, може бути пов'язана і несподівана перешкода. Як правило, дитина не зважиться відмовити дорослому відповісти на які-небудь питання, виконати деякі завдання і т.п. З малюнком справа йде трохи інакше. Невпевнена дитина, що побоюється похитнути самооцінку, що склалася, може просто відмовитися виконати інструкцію, яка до того ж здається їй недостатньо серйозною, зокрема, під нехитрим приводом типу «Я не вмію». Може виявитися, що, узявшись за роботу, вона раптом її несподівано кине, аргументуючи це тим, що їй «більше не хочеться малювати» або що вона «дуже втомилася». Тут абсолютно зрозуміло, що справа зовсім не в тому, що «не хочеться», а в тому, що не виходить. Іншими словами, результат, що намічається, не цілком відповідає її початковим очікуванням, а точніше –

очікуванням дорослого, як їх уявляє собі дитина. Якщо спробувати примусити дитину виконати малюнок, то вона, швидше за все, поступиться натиску, але при цьому її робота буде продиктована мотивом «щонайшвидше звільнитися» від вимог і дорослого. Очевидно, що діагностична цінність отриманого таким чином малюнка кардинально знижується – малюнок може бути виконаний дуже поспішно, неакуратно, унаслідок чого ряд необхідних для інтерпретації деталей опиниться недостатньо опрацьованих або зовсім упущених. Природно, що у разі відмови потрібно постаратися максимально зацікавити дитину майбутньою справою, уникаючи при цьому обговорення технічних деталей виконуваної нею діяльності. Дуже важливо ненав'язливо підкреслити, що ви не оцінюватимете її графічних умінь, не порівнюватимете її малюнок з роботами інших дітей. Саме так часто вдається подолати виникаючу у дитини невпевненість у власних силах і можливостях.

Не виключено, що дитина засвоїла декілька графічних шаблонів і відчуває себе досить впевнено, зображаючи квітку, будиночок, сонечко й ін., але фігура людини в «наборі» її шаблонів відсутня. Допустиме і прохання намалювати спочатку, «що хочеться», «що подобається», і після завершення дитиною «вільного» малюнка знов повернутися до тестової інструкції.

У разі незавершеності малюнка необхідно визначити і осмислити рушійний дитиною мотив уникнення невдачі – з чим він пов'язаний, перш за все. В цьому випадку можна підбадьорити її, висловити впевненість у її успішності, похвалити (не допускаючи при цьому згадки конкретних деталей малюнка). Якщо побоювання дитини знижуються, то вона, швидше за все, прийме прохання завершити роботу. Проте не виключено, що виникла перешкода виявиться непереборною. В цьому випадку зайва наполегливість недопустима – вона тільки нашкодить взаєминам дитини з діагностом. Якщо дитина категорично відмовляється малювати (що трапляється досить рідко), необхідно звернутися до інших методик проективного характеру. При цьому важливо віддавати звіт, що відмова дитини і, як наслідок, відсутність малюнка не є свідченням її нездатності до відповідної тематики графічної діяльності (нездатності виконати завдання й оцінити його негативно). Іншими словами, *відсутність результату не дає фахівцеві підстави констатувати* (виставляти нульовий бал за виконання тесту) *неблагополуччя* і *формувати «надуманий» психологічний діагноз*.

Якщо ж малюнок виявляється незавершеним, але при цьому дитина не демонструє явної відмови, оскільки вважає свою роботу закінченою, не можна добиватися внесення нею яких-небудь доповнень у зображення. Як показує практика, якщо поцікавитися у дитини, чому відсутні ті або інші деталі, або порадити їй внести деякі доповнення (не конкретизуючи їх), то зазвичай дитина охоче вносить корективи до зображення. Проте це спотворення результату, а отже, його діагностична цінність вельми сумнівна.

У переважній же більшості випадків діти виконують інструкцію, і отриманий продукт їх графічної діяльності підлягає кількісно-якісній обробці.

Не дивлячись на значний потенціал малюнкових тестів, при їх використанні в психологічній діагностиці дітей необхідно пам'ятати, що малюнок не може бути не тільки індикатором творчих здібностей, але і патологічних процесів (функціональних і органічних). Крім того, для постановки діагнозу одноразового застосування малюнкових методик недостатньо. Всі отримані *результати можуть розглядатися як попередні орієнтування*, що вимагають підтвердження, а отже, їх використання як повністю самостійних, неможливе. Вони повинні увійти до складу банку методик, а показники й аналіз результатів, отримані в процесі їх проведення, знаходити своє підтвердження у методиках, що відповідають психометричним вимогам.

2.5.3. Методики дослідження структурних компонентів самосвідомості дитини

Методика «Веселе чи сумне обличчя?»

Тест розроблений американськими психологами (Р. Теммл, М. Дорки і В. Амен) і підготовлений до публікації В.М. Астаповим. Методика дозволяє досліджувати й оцінити ***тривожність дитини-дошкільника*** в типових для нього життєвих ситуаціях спілкування з іншими людьми, де відповідна якість особистості виявляється найбільшою мірою.

Тривожність розглядається авторами як вид емоційного стану, як риса особистості, функція якої полягає в забезпеченні безпеки суб'єкта на психологічному, особистісному рівні і яка разом з тим має негативні наслідки. Вони полягають, зокрема, в гальмуванні

активності дитини, спрямованої на досягнення успіхів. *Висока тривожність* супроводжується зазвичай високорозвинутою потребою уникнення невдач і вказує на наявність у дитини *неадекватної самооцінки*. Тривожність, що переживається людиною по відношенню до певної ситуації, залежить від її негативного емоційного досвіду, набутого в цій і подібних ситуаціях. Саме негативний емоційний досвід породжує і підвищує тривожність як рису особистості і тривожну, неспокійну поведінку дитини. Психодіагностика тривожності розкриває внутрішнє ставлення дитини до певних ситуацій, дає корисну інформацію про характер взаємин, що склалися у неї з однолітками і дорослими, зокрема, в сім'ї і дитячому садку.

Мета. Виявити кількісні і якісні показники тривожності дитини.

Організація. Дитині індивідуально і в строго перерахованому порядку один за іншим пред'являють картинки стимульного матеріалу.

Стимульним матеріалом є 14 малюнків (див. стимульний матеріал). Кожен малюнок сюжетно показує деяку типову для життя дитини-дошкільника ситуацію:

1. Гра з молодшими дітьми (дитина грає з малюком).
2. Дитина і мати з немовлям (дитина йде поряд з матір'ю, яка везе коляску з немовлям).
3. Об'єкт агресії (дитина тікає від однолітка, який нападаючого на неї).
4. Одягання (дитина сидить на стільці і взувається).
5. Гра із старшими дітьми (дитина грається із старшою дитиною).
6. Укладання спати наодинці (дитина йде до свого ліжечка, батьки сидять в кріслі спиною до неї).
7. Умивання (дитина умивається у ванній кімнаті).
8. Догана (мати, піднявши вказівний палець, строго вимовляє дитині за щось).
9. Ігнорування (батько грає з малюком, а дитина стоїть наодинці).
10. Агресивний напад (одноліток відбирає у дитини іграшку).
11. Збирання іграшок (мати і дитина прибирають іграшки).
12. Ізоляція (двоє однолітків тікають від дитини, що стоїть наодинці).
13. Дитина з батьками (дитина стоїть між матір'ю і батьком).

14. Обід наодинці (дитина одна сидить за столом, тримаючи в руці склянку).

До запропонованого в методиці експериментального матеріалу О.А. Бєлобрикіною (2006) було додано дві ситуації:

15. Дорога в дитячий садок (мама веде дитину за руку).
16. Заняття в дитячому садку (діти сидять за столами і слухають вихователя).

Кожний з описаних малюнків виконаний в двох варіантах: для дівчаток і для хлопчиків (див. стимульний матеріал). В процесі тестування обстежуваних зазвичай ідентифікує себе з дитиною тієї ж статі, що й вона сама. Обличчя дитини на малюнку не промальовувало повністю, даний лише загальний контур її голови. Кожен малюнок забезпечений двома додатковими зображеннями дитячої голови, за розмірами точно відповідним контуру особи на основному малюнку. На одному з додаткових зображень представлене усміхнене обличчя дитини, на іншому – сумне. Передбачається, що вибір дитиною того або іншого обличчя залежатиме від її власного психологічного стану у момент проведення тестування.

Метод пред'явлення й інструкції. Пред'явивши дитині малюнок, психолог дає інструкцію-роз'яснення наступного змісту:

Ситуація 1. «Як ти думаєш, яке у дитини буде обличчя, веселе чи сумне, – він (вона) грається з малюком?»

Ситуація 2. «Як ти думаєш, яке у дитини буде обличчя, сумне чи веселе, – він (вона) гуляє із своєю мамою і малюком?»

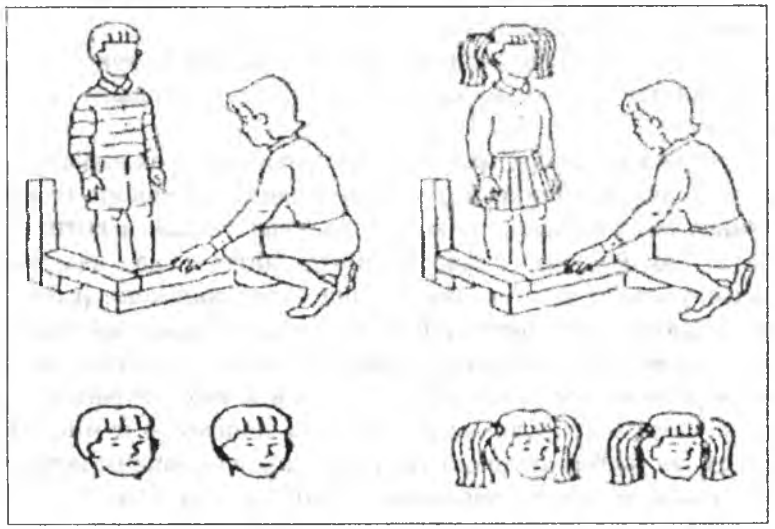
Ситуація 3 (об'єкт агресії). «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, веселе або сумне?»

Ситуація 4. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, сумне чи веселе, – він (вона) одягається?»

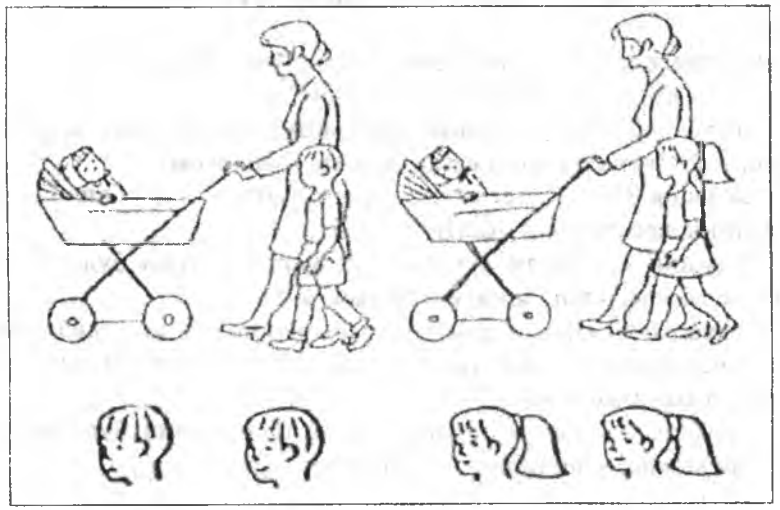
Ситуація 5. «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини. веселе чи сумне, – він (вона) грається із старшим хлопчиком (старшою дівчинкою)?»

Ситуація 6. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, сумне чи веселе, – він (вона) йде спати?»

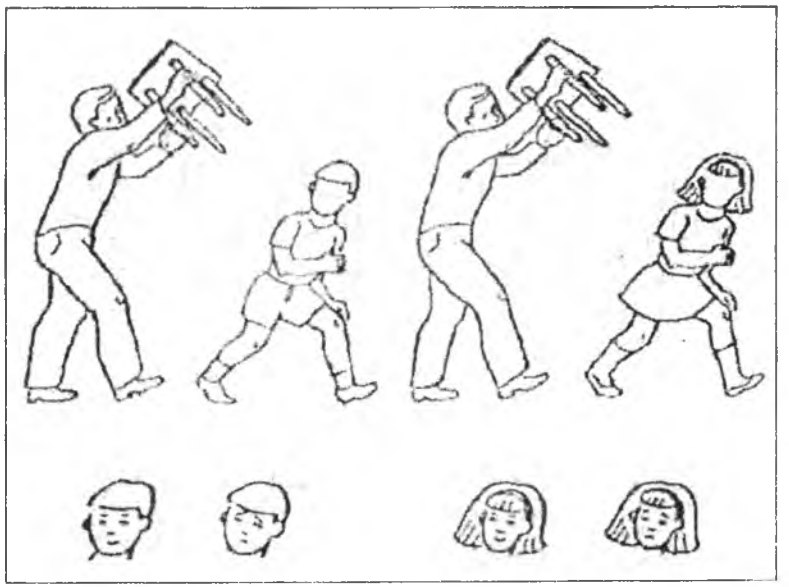
Стимульний матеріал до методики «Веселе чи сумне обличчя?»
(ситуації 1–16)



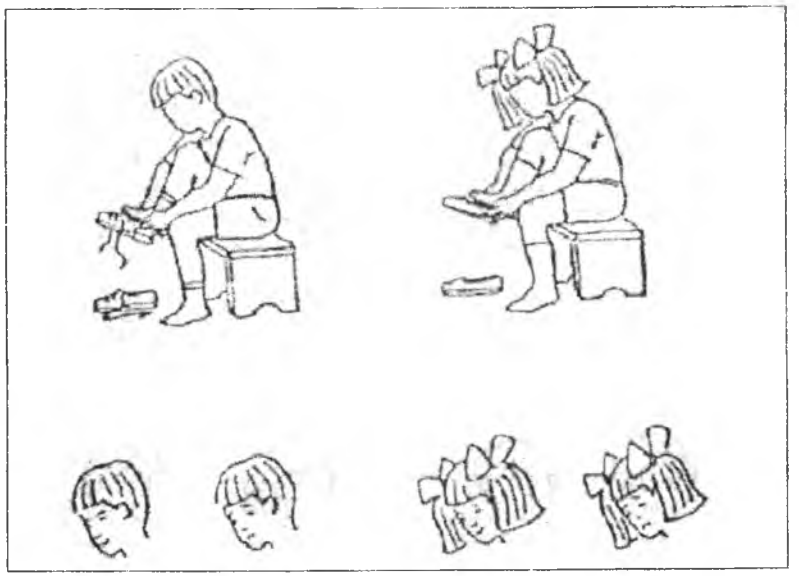
1. Гра з меншими дітьми



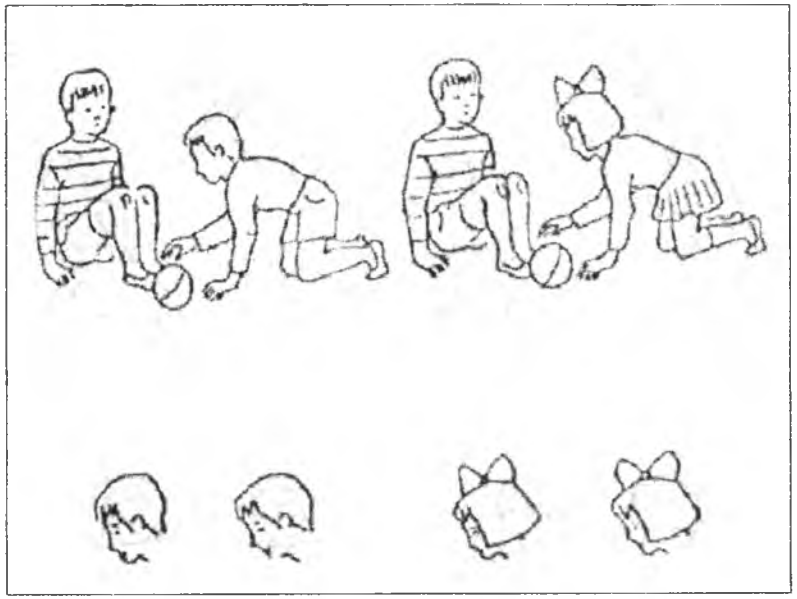
2. Дитина і мати з немовлям



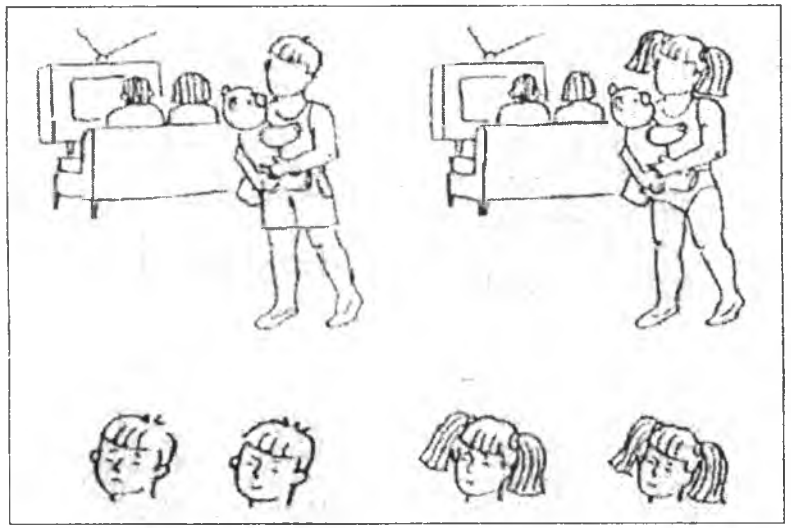
3. Об'єкт агресії



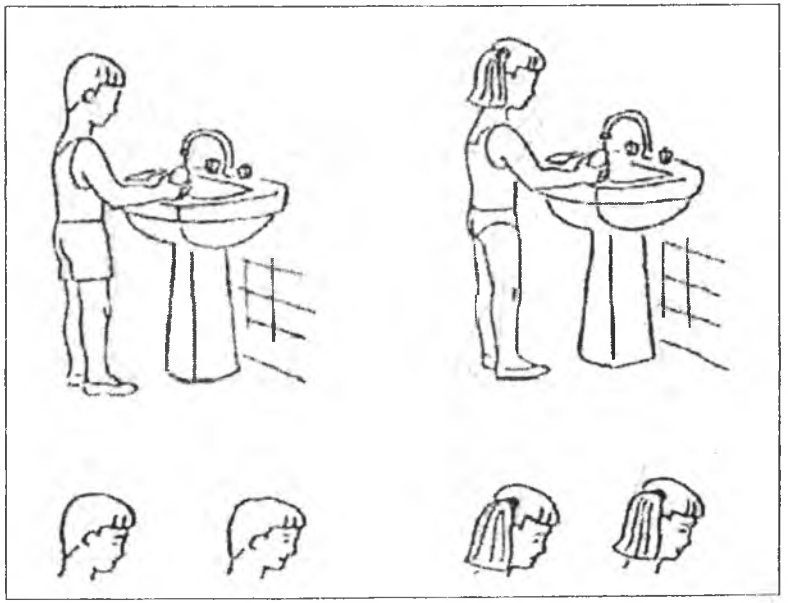
4. Одівання



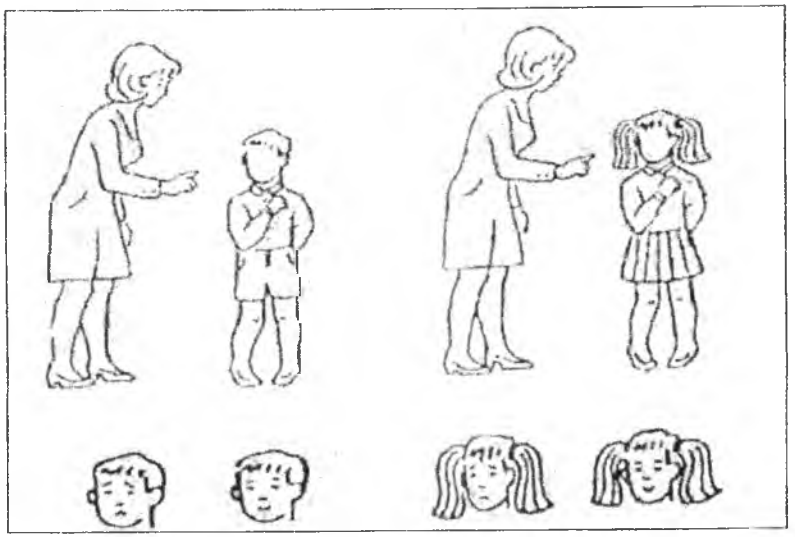
5. Гра зі старшими дітьми



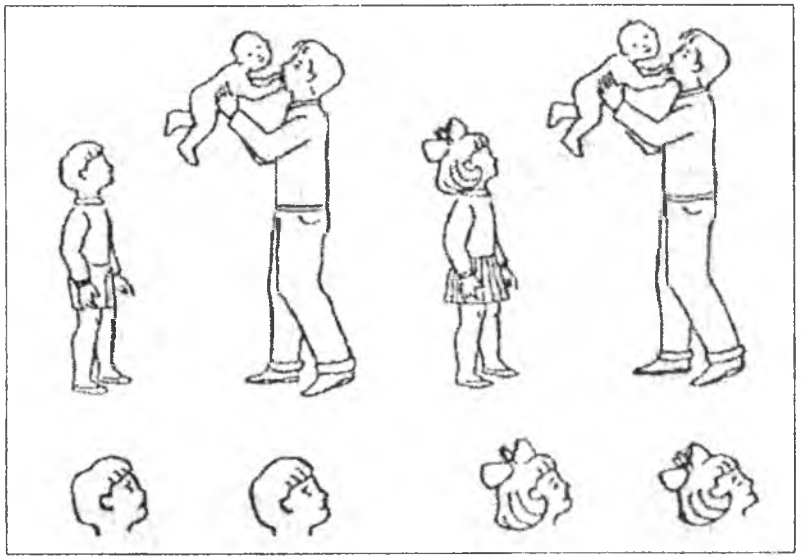
6. Укладання спати наодинці



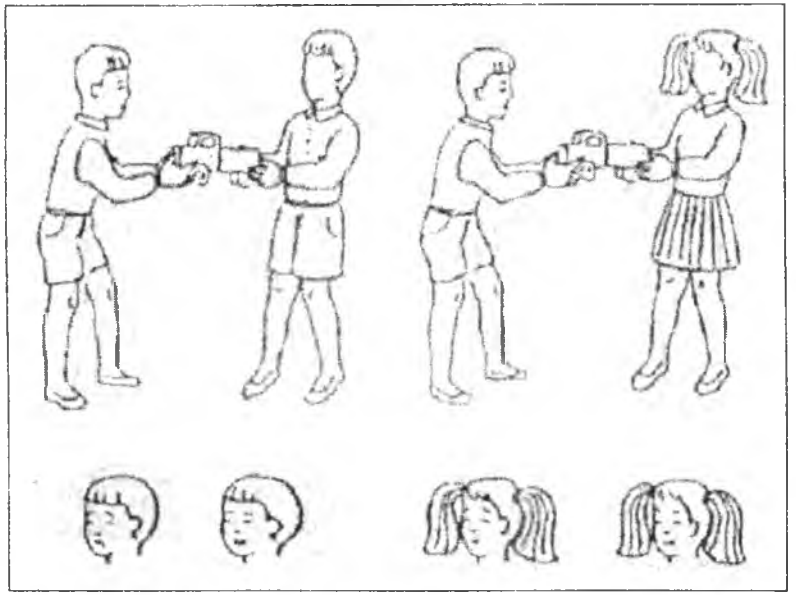
7. Умивання



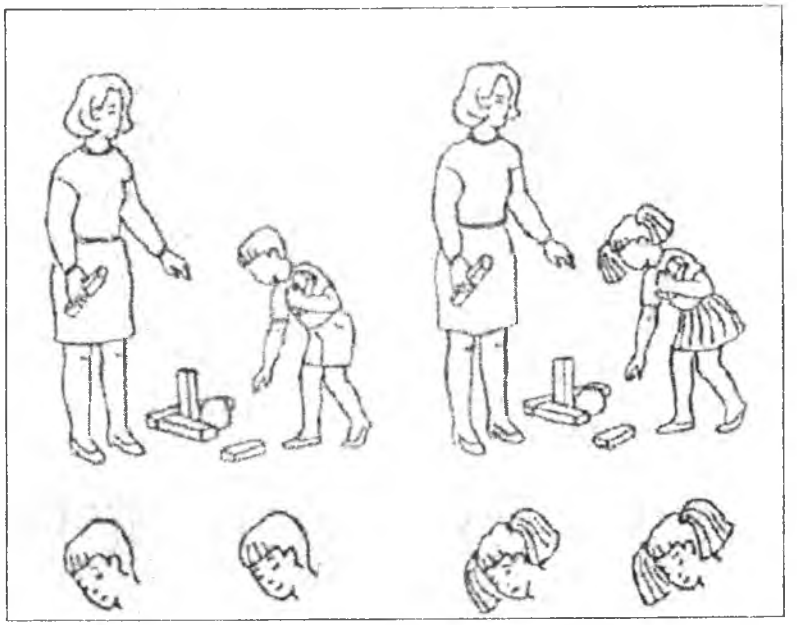
8. Докора



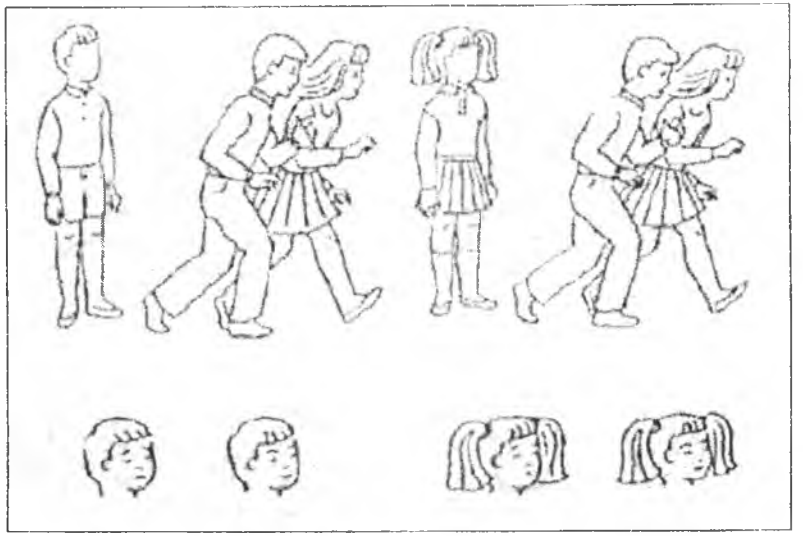
9. Ігнорування



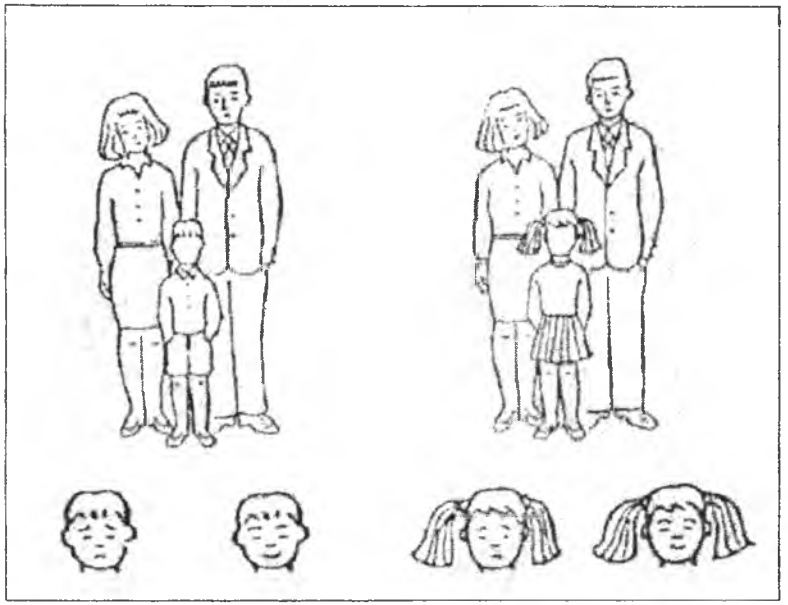
10. Агресивний напад



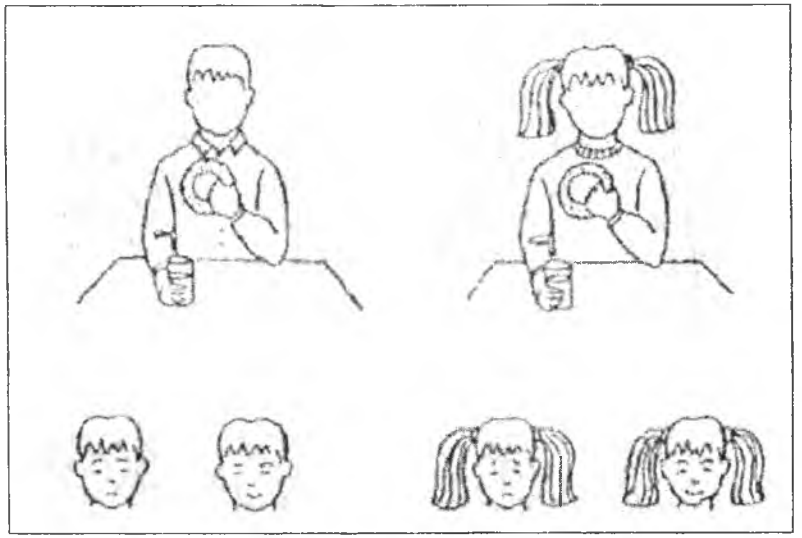
11. Збирання іграшок



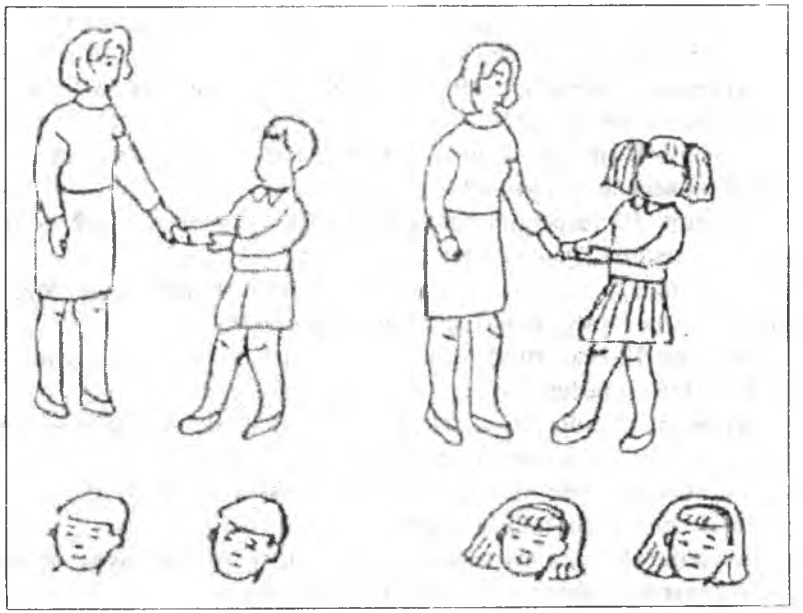
12. Ізоляція



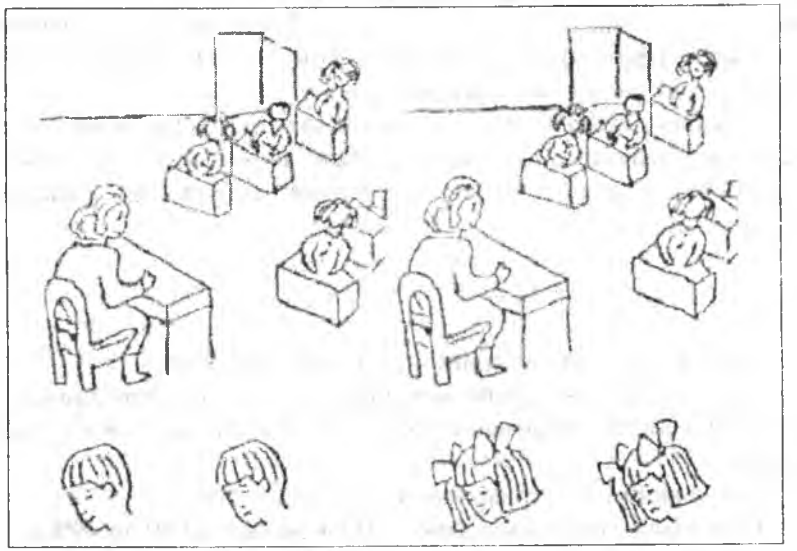
13. Дитина з батьками



14. Їсть на одинці



15. Дорога в дитячий садок



16. Заняття у дитячому садочку

Ситуація 7. «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, веселе чи сумне, – він (вона) у ванні?»

Ситуація 8 (догана). «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, сумне чи веселе?»

Ситуація 9 (ігнорування). «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, веселе чи сумне?»

Ситуація 10 (агресивний напад). «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, сумне чи веселе?»

Ситуація 11. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, веселе чи сумне, – він (вона) прибирає іграшки?»

Ситуація 12 (ізоляція). «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, сумне чи веселе?»

Ситуація 13. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, веселе чи сумне, – він (вона) з своїми мамою і татом?»

Ситуація 14. «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, сумне чи веселе, – він (вона) їсть?»

Ситуація 15. «Як ти думаєш, яке у цієї дитини буде обличчя, веселе чи сумне, – він (вона) йде в дитячий сад?»

Ситуація 16. «Як ти думаєш, яке обличчя буде у цієї дитини, сумне чи веселе, – він (вона) на занятті у групі?»

Обробка й інтерпретація результатів. Вибір дитиною відповідного обличчя і її словесні вислови фіксуються у спеціальному протоколі. Протоколи, заповнені при опиті кожної дитини, піддаються якісному і кількісному аналізу.

Кількісний аналіз. На підставі даних протоколу обчислюється індекс тривожності (ІТ), який рівний вираженому у відсотках відношенню числа емоційно-негативних виборів до загального числа малюнків.

$$ІТ = \frac{n}{16} \times 100\%$$

де n – є кількість емоційно-негативних виборів.

Для результатів, представлених у зразку, ІТ буде рівний 31% (5:16×100 = 31,25). Отриманий показник співвідноситься з рівневими даними:

- високий рівень тривожності (ІТ більше 50%);
- середній рівень тривожності (ІТ в межах від 20 до 49%);
- низький рівень тривожності (ІТ в інтервалі від 0 до 19%).

Психологічно допустимим вважається *середній рівень тривожності*. Показники, що вказують на високий і низький ІТ, свідчать про порушення емоційного розвитку дітей. Причому *низький рівень тривожності* може служити або ознакою недостатньо розвиненої емоційної сензитивності дитини, або свідченням включення механізмів захисту або гіперкомпенсації. *Підвищений рівень тривожності* свідчить про недостатню емоційну адаптованість дитини до певних соціальних ситуацій, що викликають неспокій. *Високий рівень тривожності* вказує на емоційну гіперсензитивність дитини, схильність до переживання очікування дії стресора, фрустратора. Тривале переживання стану тривожності і постійне знаходження в психотравмуючих ситуаціях можуть призводити до виникнення у дитини стійких страхів, як усвідомлених, так і неусвідомлених.

У ході *якісного аналізу* кожна відповідь дитини (другий стовпець протоколу) аналізується окремо. На основі такого аналізу робляться висновки щодо емоційного досвіду дитини з навколишніми людьми і того сліду, який цей досвід залишив у душі дитини.

До нормативно позитивного емоційного забарвлення відносять ситуації 1 (гра з молодшою дитиною), 5 (гра із старшою дитиною) і 13 (дитина з батьками).

Ситуації 3 (об'єкт агресії), 8 (догана), 10 (агресивний напад) і 12 (ізоляція) мають негативне емоційне забарвлення.

Ситуації 2 (дитина і мати з немовлям), 4 (одягання), 6 (укладання спати наодинці), 7 (умивання), 9 (ігнорування), 11 (прибирання іграшок), 14 (їжа наодинці), 15 (дорога в дитячий садок) і 16 (заняття в групі) мають подвійний емоційний сенс, який може бути як позитивним, так і негативним. Саме біполярно трактовані ситуації в методиці мають основне проектне навантаження. Те, якого сенсу додає їм дитина, вказує на типовий для неї емоційний стан у подібних життєвих ситуаціях. Так, дитина, що робить негативні емоційні вибори в ситуації 4 (одягання), 6 (укладання в ліжко наодинці), 14 (їжа наодинці), 15 (дорога в дитячий садок), 16 (заняття в дитячому саду), з високим ступенем вірогідності матиме високий ІТ. Дитина, що робить негативні емоційні вибори в ситуаціях 2 (дитина і мати з немовлям), 7 (умивання), 9 (ігнорування), 11 (прибирання іграшок), з великою вірогідністю отримає високий або середній ІТ.

Зразок заповнення протоколу опитування дитини за тестом тривожності

П. І. дитини _____Вік (дата народження)_____

Група _____Дата обстеження_____

№ ситуації	Коментарі дитини	Вибір
1		+
2		+
3	Хоче вдарити його стільцем. У нього сумне обличчя	–
4		+
5	Веселе, тому, що грається з дітьми	+
6	Сумне, його мама спати примушує	–
7		+
8	Мама йому щось розповідає	+
9	Тому що малюк тут	+
10	Тому що у нього іграшку забрали	–
11	Мама примушує іграшки прибирати, а він ще не награвся	–
12	Діти хочуть піти від нього	–
13	Вони в парк гуляти всі разом пішли	+
14	Його смачно нагодували	+
15	Його діти, друзі в садочку чекають	+
16	Він правильно відповідає, і його хвалять	+

Примітка: знаком «+» фіксується емоційно позитивний вибір; знаком «–» – емоційно негативний вибір; жирним шрифтом виділені номери карток, при пред'явленні яких дитині зміст ситуації не розшифровується.

Найбільший рівень тривожності виявляється в ситуаціях, що моделюють взаємини «дитина–дитина» (Гра з молодшою дитиною. Об'єкт агресії. Гра із старшою дитиною. Агресивний напад. Ізоляція). Очевидно, тут має місце найбільше число негативних емоційних виборів, причому старші діти (5–7 років) проявляють рівень тривожності вищий, ніж молодші. Значно нижчий рівень тривожності в ситуаціях, що моделюють взаємини «дитина–дорослий» (Дитина і мати з немовлям. Догана. Ігнорування. Дитина з батьками), а також відтворюючих повсякденні дії (Одягання. Укладання спати наодинці. Умивання. Прибирання іграшок. Їжа наодинці. Дорога в дитячий садок. Заняття в дитячому садку).

Далі результати індивідуального аналізу фіксують в узагальнених таблицях, що відображають сумарні значення показників тесту в цілому по групі, і на їх основі також здійснюють кількісний і якісний аналіз.

Таблиця 2.7

Зразок фіксації внутрішньогрупового розподілу показників тесту

Рівень тривожності	Всього		Хлопчики		Дівчатка	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Високий						
Середній						
Низький						
Відсутній						

Примітка. Відсотковий показник визначається як відношення кількості дітей, що мають конкретний ІТ, до загальної кількості дітей у групі. Для стовпців «Хлопчики», «Дівчатка» процентний показник обчислюється по відношенню до загальної кількості хлопчиків (дівчаток) у групі. Наприклад, у групі 10 дівчаток, три з яких мають високий рівень тривожності. У відсотковому відношенні цей показник буде рівний 30% (3:10×100%).

Особливу психологічну інформацію дає аналіз емоційно негативних виборів, сумарні показники (дані по групі) яких також фіксують в спеціальній таблиці.

Таблиця 2.8

Зразок таблиці результатів розподілу емоційно негативних виборів

№ ситуації		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Всього по групі	К																
	%																
Хлопчики	К																
	%																
Дівчатка	К																
	%																

Працюючи з даною таблицею, психолог має можливість бачити загальну картину емоційного стану дітей групи. Наприклад, наочно побачити найбільш фруструючі ситуації, в яких опиняються діти даної групи, а також ситуації, негативні переживання, у тому числі і їх переважання у хлопчиків або дівчаток.

Тест колірних переваг М. Люшера

У практиці психодіагностики і психокорекції досить часто виникає необхідність визначення ***актуального емоційного стану дитини***, відстеження взаємозв'язку тих або інших емоційних станів з продуктивністю її зовнішньої і внутрішньої діяльності і динамікою ряду особистісних проявів. Однією з найбільш ефективних для досягнення цієї мети є експрес-методика ТКП швейцарського психолога **Макса Люшера**, який до того ж дозволяє достатньо точно виявляти важливі особистісні характеристики дитини.

Механізмами, що реалізовують відповідність кольору й емоційного стану, мабуть, є *механізми синестезії*. Феномен синестезії полягає в тому, що відчуття однієї модальності оцінюється і описується в категоріях іншої сенсорної системи («оксамитовий голос», «кисла фізіономія» «нудьга зелена», «мені фіолетово» і т. н.). Фізіологічними механізмами синестезії є кросмодальні переходи, коли збудження, викликане в одній сенсорній системі (модальності), транслюється не тільки у власні проекційні зони мозку, але і по колатералях аксонів потрапляє в проекційні зони інших сенсорних систем і викликає супутнє першому відчуття. Очевидно, є певні взаємозв'язки фізіологічних систем, відповідальних за колірний зір (Є.Н. Соколов, Г.Г. Вучетич, Г.А. Ізмайлов, Н.Н. Ніколаєнко) й «емоційного мозку», що включає зони гіпокампу, лімбічної системи, ділянок гіпоталамуса, що утворюють коло Папеца. За допомогою механізмів синестезії на основі сприйняття однієї модальності відбувається відтворення, реконструкція цілісного інтермодального образу.

Американський дослідник Лоуренс Маркс розглядає синестезію як універсальну форму домовної категоризації, передуючу категоризації у поняттях. У дослідженнях В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко (1988) з побудови семантичного простору, проведених на матеріалі малюнків К. Чюрльоніса і вербальних понять, було доведено, що семантичні структури образної і вербальної форм репрезентації

тотожні на рівні глибинної семантики, тобто природна мова і мова образів, символів може бути зредукована до якогось простішого і, очевидно, генетично первинного коду, що характеризується емоційною насиченістю і малоструктурованою образністю. Численні дослідження з побудови семантичних просторів на базі різних національних мов показали універсальність цього глибинного синестезичного коду для представників різних культур. Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку колірної сенсорики з емоційним життям особистості допомагає поглибленому розумінню причин фрустраційної поведінки дітей (і агресивної, і депресивної), які мають негативну або занижену самооцінку.

Мета. Виявити ***актуальний емоційний стан***, а також деякі особистісні характеристики й індивідуальні особливості дітей, такі як *самобутність*, *гетерономність*, *концентричність*, *працездатність* і т.п.

Організація. Тест полягає в ранжируванні за відданню переваги набору з восьми (короткий варіант) позбавлених текстури колірних поверхонь. За кожним кольором закріплено символічне значення, на підставі якого психолог не тільки розшифровує отриману від дитини колірну послідовність, але й прочитує її як якийсь текст про її емоційний стан, потенційні можливості, особистісні характеристики й оцінку свого «Я».

Процедура тестування здійснюється двічі – на початку психодіагностики дитини і як її завершальний етап. Залежно від цілей використовують математичну або класичну обробку. При математичній обробці аналізу піддається тільки перша вибірка випробовуваного. Класична обробка припускає аналіз двох і більше виборів. У даному варіанті класична обробка не представлена, оскільки вона достатньо описана в спеціальній літературі (Собчик Л.Н. Метод цветовых выборов: Модифицированный цветовой тест Люшера: Методическое руководство. СПб.: Речь, 2005; Цветовой тест М. Люшера // Руководство к применению. СПб.: ГП «ИМАТОН», 1995; Люшер М. Цвет вашего характера. М., 1996), а також існують комп'ютерні варіанти методики.

При розкладці карток слід розміщувати їх так, щоб коричневий, сірий, фіолетовий і чорний кольори не були розташовані в безпосередній близькості.

Інструкція. «Подивися уважно на ці вісім кольорів і вибери, який колір тобі подобається найбільше (вибрану дитиною картку

перевертають колірною стороною вниз). А зараз вибери з карток, що залишилися, ту, яка тобі подобається більше за інші».

У випадку, якщо дитина починає вибирати картки підряд, то інструкцію слід змінити, запропонувавши їй вибрати колір, який найбільше не подобається. В цьому випадку номер кольору записується у вибірці крайнім справа в рядку (його позиція – 8). При необхідності повтору даної інструкції кожен подальший вибір відкладеного кольору розміщується у вибірці зліва від попереднього (тобто записується справа наліво), по черзі займаючи позицію 7,6 і т.д.)

Кольори, яким віддається перевага, фіксують в рядку один за одним (за порядком вибору) зліва направо.

Таблиця 2.9

Інтерпретаційні коефіцієнти тесту М. Люшера

№	Коефіцієнт	Формула	Змістовна характеристика
1	Гетеро-номність	Г = (А1 + А4) – (А2 + +А3) мінімальне значення: –9,8; максимальне значення:+9,8	**Високі значення** виражають гетерономність, яка виявляється в пасивності, схильності до залежності (конформність), спонтанності поведінки, сензитивності й надмірній слухняності. **Низькі** – автономність і активність, ініціативність, незалежність і самостійність, схильність до домінування, прагнення до успіху, до самоствердження. Дитина неслухняна, але має свою думку.*
2	Концентрич-ність	К = (А1 + А2) – (А3 + +А4) мінімальне значення: –9,8; максимальне значення: +9,8	**Високі** значення свідчать про концентричність суб'єкта – він зосереджений лише на своїх проблемах, не схильний до спілкування, надмірно самокритичний. **Низькі** – виражають ексцентричність суб'єкта, він цікавиться оточенням як об'єктом дії або джерелом отримання допомоги, відвертістю і спрямованістю на спілкування.
3	Баланс особистісних властивостей	ОБ = (А2 + А4) – – (А1 +А3) мінімальне значення: –9,8; максимальне значення:+9,8	**Високі** значення указують на суперечність особистості, її нестійкість, непередбачуваність в поведінці, холеричність, запальність. Нервові процеси не збалансовані. **Низькі** – нервові процеси збалансовані, особові якості утворюють цілісний комплекс; суб'єкт урівноважений, спокійний.
4	Баланс автономний	ВБ = (А3 + А4) – – (А1 + А7) мінімальне значення: –9,8; максимальне значення: +9,8	При **високих значеннях** переважає тонус симпатичної нервової системи, катаболічні обмінні процеси (змінюється стан органів). При **низьких** – тонус парасимпатичної нервової системи, що забезпечує гомеостаз, що створює стійкий стан органів.
5	Праце-здатність	П = А2 + А3 + А4 мінімальне значення: +9,1; максимальне значення: +20,9.	При **високих значеннях** (від 18 до 20,9) – працездатність висока (суб'єкт може працювати довго, не стомлюючись). Значення від 14 до 17,9 указують на **середній рівень** працездатності. **Низька** працездатність, схильність до швидкого стомлення – від 9,1 до 13,9.
6	Стресовий стан	С = С1 + С2 С1 = А6 + А7 + А0 (якщо вони знаходяться на перших трьох позиціях, то їм привласнюються наступні значення: на третій – 6,0, на другій – 6,8, на першій – 8,1). С2 = А1 + А2 + А3 (якщо вони знаходяться на будь-якій з останніх трьох позицій, то їм привласнюються наступні значення: на	На **низький рівень** стресу указують значення в діапазоні від 0 до **14.** **Середні значення** (15-19) указують на передстресовий стан. При **високих значеннях** (більше 20) випробовуваний знаходиться в стані стресу

		шостій – 6,0, на сьомій – 6,8, на восьмій – 8,1). Мінімальне значення: 0; максимальне значення: +41,8	

*На думку Л. Ковара (1979) і Р. Дарендорфа (1977), в ідеалі автономність і новий життєвий досвід дитини, що збагачує її «Я», а також тісні міжособистісні взаємини є взаємодоповнюючими. Чим більше особистість автономна і компетентна, тим більше у неї можливостей, вважають дослідники, для глибоких взаємин з оточуючими.

Обробка, аналіз та інтерпретація результатів. Аналіз і інтерпретація показників здійснюються за допомогою математичної обробки даних, розробленої Г.А. Амінєвим (1982), і рангової таблиці значень, запропонованої Ю.М. Орловим (1984). Г.А. Амінєвим на основі факторного аналізу було виділено ***шість інтерпретаційних коефіцієнтів*** для даного тесту: гетерономність (Г), концентричність (К), баланс особистісних властивостей (ОБ), баланс автономної (вегетативної) нервової системи (ВБ), працездатність (П), наявність стресового стану (РС). Всі ці коефіцієнти (показники) розраховуються за відповідними формулами, що відображають те або інше поєднання кольорів у вибірці (таблиця 4).

Для обчислення одного з шести позначених коефіцієнтів (показника конкретної особистісної характеристики) знаходять, яку позицію (місце) синій (А1), зелений (А2), червоний (А3) і жовтий (А4) кольори займають у колірній вибірці випробовуваного. Наприклад, у вибірці **3 4 6 5 2 1 7 0** ми бачимо, що синій займає 6 місце, зелений – 5, червоний – 1 і жовтий – 2 місце. Потім за таблицею 5 переводимо позиції в умовні бали і підставляємо їх у формули. Наприклад, за формулою гетерономності набуваємо наступного значення: Г = (4+ 6,8) – (4,7 + 8,1) = –2.

Отриманий показник означає, що випробовуваному властива тенденція до автономності.

Таблиця 2.10

Значення умовних балів, відповідних рангам кольору у вибірці

Позиція	1	2	3	4	5	6	7	8
Бал	8,1	6,8	6,0	5,3	4,7	4,0	3,2	1,9

Наше дослідження показало, що занижена самооцінка найчастіше властива дітям з переважаючим холеричним або меланхолійним типом темпераменту. Мабуть, це пояснюється тим, що діти, у яких домінують дані типи темпераменту, отримують найбільшу кількість емоційно-негативних оцінок оточуючих: холерик із-за своєї надмірної активності; меланхолік, навпаки, із-за скутості і нерозторопності (таблиця 6). Слід пам'ятати, що в реальності не існує людей з «чистим» типом темпераменту, але той або інший тип може бути переважаючим. Наприклад, холерико-меланхолійний тип свідчить про переважання у суб'єкта холеричного темпераменту і, отже, в повсякденних ситуаціях він даватиме реакції, властиві холерикові, а в особливо критичні періоди – реагуватиме як типовий меланхолік.

Доведено (Г.Е. Бреслав, П.В. Янишин і ін.), що в колірних перевагах безпосередньо відбивається стійкий компонент психофізіологічного стану випробовуваного і лише через нього (опосередковано) – емоційні особливості особистості і специфіка актуального психофізіологічного стану.

Таблиця 2.11

Співвідношення темпераменту і особистісних характеристик

Домінуючий тип темпераменту	Особистісні характеристики
Сангвінічний	Автономність. Ексцентричність. Збалансованість нервових процесів. Працездатність і рівень стресу можуть бути як середніми, так і високими
Холеричний	Автономність. Ексцентричність. Незбалансованість нервових процесів. Працездатність – від низької до середньої. Високий рівень стресу
Меланхолійний	Гетеронімность. Концентричність. Незбалансованість нервових процесів. Низька працездатність. Високий рівень стресу
Флегматичний	Концентричність. Збалансованість нервових процесів. Працездатність – від середньої до високої. Рівень стресу – від низького до середнього

Якісний аналіз колірної вибірки випробовуваного дозволяє виявити психофізіологічний зміст, який є істотно важливим для

успішної діяльності суб'єкта. Про психофізіологічний стан особистості свідчить показник сумарного відхилення (СВ), який спирається на поняття ***аутогенної норми*** (АН) колірних переваг. Вона отримана Г. Вальнефером (H. Wallnofer, 1966) на пацієнтах при проведенні психотерапевтичних курсів. Вальнефер виявив, що при виписці переваги пацієнтів, що успішно вилікувалися, підтягувалися до послідовності **3 4 2 5 1 6 0 7**. Цей вибір був прийнятий Люшером як норма колірних переваг і є еталонним індикатором нервово-психічного благополуччя. Процедура числової оцінки ступеня віддаленості колірних переваг запропонована А.І. Юр'євим.

Сумарне відхилення обчислюється як сума відхилень за всіма восьми кольорах. Наприклад, вибір випробовуваного: **3 5 0 4 1 6 2 7**. Різниця між місцем кожного кольору у виборі випробовуваного і місцем кожного кольору в АН обчислюється відповідно до уніфікованих показників (таблиця 7). Значення СВ розташовуються в діапазоні від 0 до 32 балів і можуть бути тільки парними (всі значення, що отримуються при підрахунку, використовуються як абсолютні числові показники). У зв'язку з цим чим менша оцінка СВ випробовуваного, тим ближче він до подібного еталону нервово-психічного благополуччя. Чим більше значення СВ, тим більше виражені непродуктивна напруженість, скованість, нестабільність, стомлюваність, переважання негативних і астенічних переживань.

У дослідженнях, проведених під керівництвом П.В. Яньшина (2000, с. 96), виявлено, що «процес сприйняття кольору закономірно категоризований на рівні семантичних конструктів, що опосередковують структуру самосвідомості особистості». Так, при низькій актуальній самооцінці коричневий колір у першій розкладці розташовується в кінці ряду, в другій – зрушується на початок. Те ж саме спостерігається і в пересуванні сірого кольору. Окрім цього, в другій розкладці фіолетовий і синій кольори знаходяться на перших позиціях, а червоний – на будь-якій з останніх. Реконструкція розкладки, що відповідає низькій актуальній самооцінці, виглядає таким чином: 1) **? ? ? ? ? ? ? 0 6**; 2) **6 0 5 1 ? ? ? 3**. Цифри відповідають умовним позначенням кольорів за М. Люшерм; знаки питань – невідомим рангам кольорів, що залишилися.

Підвищена актуальна самооцінка реконструюється в розкладці відповідно: 1) **6 0 ? ? ? ? ? ?**; 2) **3 ? ? ? 1 5 0 6**.

Таблиця 2.12

Зразок обчислення сумарного відхилення від аутогенної норми

Показники	Назва кольору і його цифровий символ							
	червоний (3)	жовтий (4)	зелений (2)	фіолетовий (5)	синій (1)	коричневий (6)	сірий (0)	чорний (7)
Місце кольору у виборі дитини								
Місце кольору в АН								
Відхилення за кольором								
Сумарне відхилення = 2 + 4 + 2 + 4 = 12								

З погляду П.В. Яньшина, ступінь задоволеності людини собою пов'язаний головним чином з чотирма кольорами: зеленим, жовтим, червоним і сірим, причому останній враховується тільки в першій розкладці. *Велика задоволеність* собою (визначається мінімальною різницею між ідеальною і актуальною самооцінками) повинна спостерігатися, коли зелений, жовтий, червоний і сірий колір у першій розкладці знаходяться на останніх місцях, а в другій зрушуються до початку ряду (окрім сірого). Відповідно, реконструкція розкладки, що вказує на високу задоволеність собою, виглядає таким чином: 1) **? ? ? ? ? 0 3 4 2**; 2) **2 4 3 0 ? ? ? ?**.

Низькому рівню задоволеності собою відповідає наступна розкладка: 1) **2 4 3 0 ? ? ? ?**; 2) **? ? ? ? 0 3 4 2**.

Слід зазначити, що у разі використання даних першої і другої розкладок окремо передбачаюча сила моделі зменшується, але прогноз за першою розкладкою точніший, ніж за другою.

Методика
«Вивчення особливостей реагування у проблемній ситуації»

Мета. Виявити *специфіку реакцій дитини на проблемну ситуацію*.

Організація. Діагностична процедура припускає використання ряду проблемних ситуацій, які можуть використовуватися як

комплексно, так і автономно, залежно від характеру завдань, що вирішуються психологом у контексті запиту або робочої гіпотези.

Увазі дитини пропонується *казковий сюжет*, по ходу якого їй пропонують здійснити спробу *вирішення проблемній ситуації*. У процесі діяльності фіксуються і враховуються особливості поведінки дитини, всі мовні вислови і мімічні реакції на обстановку дослідження: в процесі сприйняття тексту і самостійного вирішення проблемних ситуацій, наявність оригінальних рішень, характер відволікань і порушень інструкції.

Процедура дослідження. Випробовуваному розповідається казка (пропонується модифікація казок «Зачарована королева» і «Дочка-семилітка» із збірки «Бібліотека світової літератури для дітей. Билини. Староруські повісті». М.: Дитяча література, 1989. С. 285-290, 316-318):

«У деякому царстві, в деякій державі жив-був цар. Служив у того царя в кінній гвардії солдат, служив вірою і правдою. За його вірну службу наказав цар відпустити солдата додому і дати йому в нагороду коня, на якому солдат в полку їздив, і мішечок з грошима.

Попрощався солдат з своїми товаришами і поїхав на батьківщину. День їде, і другий, і третій... Ось вже тиждень пройшов, і другий, і третій – не хватає у солдата грошей, нічим годувати ні себе, ні коня, а до дому далеко-далеко! Бачить солдат, що справа-то кепська, дуже їсти хочеться, та і втомився в дорозі. Став він по сторонах дивитися і побачив осторонь великий замок. «Нумо, – думає, – чи не заїхати туди; може хоч на якийсь час на службу візьмуть – що-небудь та зароблю».

Повернув до замку, в'їхав у двір, коня на стайню поставив і дав йому корму, а сам у палати пішов. У палатах стіл накритий, на столі їжа – чого тільки душа побажає! Солдат наївся, напився і вирішив прилягти відпочити. Раптом входить ведмедиця:

– Не бійся мене, добрий легеню, ти на добро сюди потрапив: я не люта ведмедиця, а червона дівчина – зачарована царівна. Якщо справишся із завданнями, то чаклунство зруйнується – я зроблюся як і раніше царівною і вийду за тебе заміж, а не справишся – століття тобі тут жити. Вирішуй, солдат, воля твоя – можеш наперед відмовитися».

Питання випробовуваному (ситуація 1): «Як ти думаєш, яке рішення прийняв солдат?»

Після відповіді дитини триває продовження казки: «Солдат погодився. Ведмедиця йому і говорить:

– Повинен ти завтра вранці з'явитися до мене – ні пішки, ні на коні; ні з гостинцем і ні без гостинця; ні в мокрому і не в сухому одязі. «Ну, – думає солдат, – з таким хитрим завданням не легко справитися».

Питання випробовуваному (ситуація 2): «Як ти думаєш, чи справиться солдат з першим завданням? Що він придумав?» Після відповіді випробовуваного продовжують казку: «На ранок з'являється солдат до ведмедиці, як велено. Похвалила вона його і дає друге завдання:

– Повинен ти три ночі в люту негоду під деревом у саду переночувати.

Погодився солдат; ведмедиця пішла, і залишився він один. Тут все навколо зашуміло, завіяло, піднявся сильний вітер – аж з ніг збиває, в обличчя колючий сніг летить, небо потемніло – не видно нічого. Напала на солдата така туга, що на світ би не дивився, а чим далі – тим сильніше».

Питання випробовуваному (ситуація 3): «Як ти думаєш, яке рішення прийняв солдат?» Казка закінчується після відповіді дитини.

«Переночував солдат три ночі; уранці з'являється до нього царівна краси неописаної, дякує йому за дотепність і мужність і велить до вінця споряджатися. Негайно вони весілля зіграли і стали разом жити і ні про що не сумувати».

Аналіз даних здійснюється на основі наступних критеріїв:

1. Ставлення дитини до діяльності і її результату:

3 бали – активний відгук на пропозицію, інтерес (стійкий) як до процесу діяльності, так і до її результату;

2 бали – активність та інтерес нестійкі, ситуативні;

1 бал – активність низька, інтерес короткочасний;

0 балів – повна відмова від діяльності.

2. Результати діяльності:

3 бали – проблемна ситуація вирішується;

2 бали – проблема близька до вирішення, але дитина не завершує її;

1 бал – проблема не вирішується унаслідок того, що вона не виявлена.

0 балів – проблема виявлена, але дитина уникає (йде) її вирішення.

3. Характер вирішенняпроблемної ситуації:

3 бали – використання конструктивних, соціально прийнятних досягнень результату;

2 бали – в цілому конструктивне рішення проблеми, проте засоби не завжди несуть позитивну і соціальне прийнятне забарвлення;

1 бал – неконструктивне вирішення проблеми (виграє одна сторона), не враховуються потреби партнера;

0 балів – використання негативно виражених (агресивних, руйнівних) способів, засобів для досягнення результату;

***4. Емоційне реагування** (зовнішній прояв) в процесі діяльності:*

3 бали – позитивне, оптимістичне ставлення й упевненість в правильності прийнятого рішення;

2 бали – у цілому позитивне, але часом дитину долає невпевненість в правильності прийнятого рішення;

1 бал – песимізм і сумніви у правильності запропонованого нею рішення, недостатня впевненість у власних силах;

0 балів – негативна або неадекватна оцінка прийнятих рішень.

На кожну дитину оформляється протокол, результати заносять у спеціальну таблицю:

Таблиця 2.13

Критерії	Ситуації			Загальний бал	Рівень
	1	2	3		
1.					
2.					
3.					
4.					
Підсумковий бал					

Обробка і інтерпретація результатів здійснюється за наступним алгоритмом: 1) підраховується середній сумарний бал за кожною ситуацією окремо; 2) отримані середні показники за всіма трьома ситуаціями складаються; 3) підсумкова сума балів ділиться на 4; 4) різницю чисел складає підсумковий бал, який зіставляється з рівневими показниками:

✓9–12 балів указують на здатність дитини до конструктивного вирішення проблемної ситуації, наявність у дитини почуття успішності;

✓4–8 балів свідчать про недостатньо розвинене почуття впевненості у власних силах і здатності до пошуку конструктивних способів вирішення проблемної ситуації;

✓0–3 бали – у дитини не сформована здатність до конструктивного вирішення проблемної ситуації, спостерігається наявність орієнтації на мотив «уникнення невдач».

Методика «Чарівна паличка»

Мета. Виявити *мотиваційно-потребові переваги* і типологію *домінуючих бажань* у дитини.

В основу тестової процедури покладена методика «Золота рибка», запропонована Г.А. Урунтаєвою і Ю.А. Афонькіною (1995).

Організація. Дитині дають чарівну паличку і пропонують загадати будь-яке бажання.

Інструкція. «Ця чарівна паличка може виконати будь-які твої бажання. Попроси у неї те, що ти дуже хочеш, і скажи про це вголос».

Аналіз та інтерпретація результатів. В основу типологізації відповідей покладений *метод контент-аналізу*, що дозволяє типізувати все різноманіття дитячих мотивів за різними підставами.

Основними критеріями диференціації бажань, що висловлюються дитиною, виступають наступні:

1. Процесуальний характер бажань:

а) творчі;

б) руйнівні.

2. Предмет бажань (з достатньою часткою умовності):

а) пізнавальні – бажання, що припускають задоволення когнітивних потреб («Хочу навчитися читати»; «Хочу багато знати й уміти»);

б) перетворювальні – бажання, що припускають перетворення предметного навколишнього середовища («Хочу, щоб удома було все красиво, чисто»; «Хочу, щоб навколо росли красиві дерева і квіти»);

в) комунікативні – бажання, що припускають допомогу і встановлення взаємин з іншими людьми («Хочу, щоб Юра зі мною грався»; «Хочу, щоб тітка Ліда запросила мене в гості»; «Хочу, щоб

мама мене не лаяла»; «Хочу з Вікою потрапити в зоопарк»; «Хочу, щоб бабуся скоріше видужала»);

г) речові – бажання, орієнтовані на володіння якою-небудь річчю, предметом («Хочу ляльку»; «Хочу нове плаття, іграшку»);

ґ) матеріальні – бажання, що припускають задоволення матеріальних потреб («Хочу, щоб у тата було багато грошей»; «Хочу багато морозива»).

3. Спрямованість бажань:

а) особисті – бажання, направлені безпосередньо на задоволення власних бажань і потреб;

б) соціальні – бажання, направлені на задоволення бажань і потреб інших людей (друзів, близьких, знайомих, рідних і т. п.);

в) опосередковані – бажання, формально направлені на задоволення потреб інших людей, але переслідують насичення власних потреб («Хочу, щоб у тата була нова машина і він мене возив у садок»; «Хочу, щоб у мами було багато грошей і вона купила мені новий комп'ютер»).

Відповіді дітей фіксуються у спеціальній таблиці:

Таблиця 2.14

№	П.І.	Вік	Стать	Бажанн	Категорія
1					
2					
3					

Для кожної категорії мотивів підраховується частота їх появи у кожної дитини і при необхідності – у групи дітей. На підставі отриманих даних роблять висновки про те, які з мотивів є найбільш пріоритетними.

Переважаючими у старших дошкільників і молодших школярів у нормі є творчі, пізнавальні, комунікативні, перетворювальні і соціально орієнтовані бажання.

Методика «Автопортрет»

У структурі самосвідомості особистості зазвичай виділяють два найбільш головних інтегральних компоненти:

• *когнітивний* – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості і т. д.;

• *емоційний* – самоставлення, самооцінка і т. п., адекватне формування яких, як було показано вище, є умовою оптимальної адаптації людини до соціального оточення. Проте до теперішнього часу в психології вельми поширений односторонній підхід до вивчення проблеми самосвідомості на емпіричному рівні, вирішуваний переважно за допомогою вербальних методик (опитувальників, інтерв'ю з випробовуваним і т. д.). У зв'язку з цим для практичного вивчення особливостей самосвідомості, самоставлення, самооцінки особистості вельми інформативною може виявитися проектна методика «Автопортрет». Позитив даного тесту полягає в його полівіковому застосуванні (починаючи з 5 років і далі).

На думку О. Кандаурова, автопортрет як форма самоопису пройшов стадію від власне художнього твору до рівня фіксованої самосвідомості людського індивіда. Багато дослідників відзначають, що витоки автопортрета сходять до *піктографічного письма*: при необхідності передати повідомлення про себе, свої дії малювали свій портрет, що упізнавався іншими при дешифровці подібних повідомлень.

Генезис жанру автопортрета обумовлений, з одного боку, з посиленням особистісного начала, поглибленням самосвідомості суб'єкта, його значності і самоцінності, а з іншого – з небаченим розширенням і ускладненням особистості у зв'язку з навколишнім світом, розвитком і загостренням почуття причетності до всього, що відбувається, тяготінням до осмислення найважливіших закономірностей буття, власного життєвого досвіду. Вважається, що будь-який портрет до певної міри може розглядатися як автопортрет художника, що створив його. Саме на цьому ґрунтується інтерпретація даного графічного тесту як варіанту одного з багатьох графічних завдань.

Специфіка власне жанру автопортрета полягає у проекції на образотворчу площину децентрованого і досить критичного погляду на себе. Момент, коли художник приступає до створення автопортрету, Є.С. Романова (2001) визначає як підсумок самопізнання, а не його початок. У психологічному сенсі автопортрет надає можливість образного освоєння мультиплікації особистості, а в разі створення серії творів, ймовірно, дозволяє прослідкувати і лінію долі.

Автопортрет – це зображення людини, створене нею самою. В цілях психодіагностики, вважає Є.С. Романова, важливо, якою мірою

автопортрет як зображення його творця вичерпує свою модель і обмежується нею, а також за якими типологічними ознаками можна його розрізняти.

Жанр автопортрета має декілька напрямів розвитку, включаючи і вершини його художнього втілення. У зв'язку з цим мистецтвознавці виділяють ряд узагальнених різноманітних форм автопортретів у живописі:

• зображення обличчя як центральної частини графічного зображення;

• зображення портрета в інтер'єрі, що доповнює і відтінює портрет;

• зображення одночасно декількох автопортретів, відмінних один від одного за віком, що характеризують різні етапи життєвого шляху автора;

• автопортрет-метафора, досить поширений останнім часом спосіб самозображення, що надає простір для розгортання своєрідних психологічних експериментів, розрахованих на актуалізацію витонченої уяви глядача (наприклад, зображення молодої жінки в підкреслено екстравагантному модному костюмі, що балансує на підвішеному в повітрі канаті);

• сюжетний автопортрет, виконаний у звичайній реальній ситуації, тобто в колі близьких друзів, де автор розмовляє, їсть, п'є, прогулюється і т. п.;

• автопортрет у винятковій, але цілком реальній ситуації, при якій зображається участь в якій-небудь важливій події;

• автопортрет у вигаданій, фантастичної ситуації, в якій автор ніколи не був або яка відбувалася без його участі (наприклад, коли художник включає себе у вигадану історичну або міфологічну сцену – він або бере в ній найбезпосереднішу участь, або дивиться на те, що все відбувається як би з боку, об'єктивно підкреслюючи свою належність до іншого часу й іншого світу; або коли зображає бесіду декількох автопортретів, що знаходяться в різних емоційних станах, що втілюють розділення в свідомості власних уявлень про себе).

Очевидно, що некоректно порівнювати тестові зображення обстежуваних (які часто значно далекі від художньої досконалості, особливо якщо малює дитина, та і в процесі діагностики це завдання не має першорядного значення) з шедеврами художників-майстрів. Але в той же час навіть при недосконалості зображення автопортрета його особливості, за даними досліджень (Г.М. Назлоян, Є.Т.

Соколова, С.С. Степанов), достатньо інформативні по відношенню до індивідуально-особистісних особливостей його творця.

Тест «Автопортрет» на сьогоднішній день достатньо поширений у прикладній психології, особливо в США і країнах Європи. У вітчизняній практиці використовується переважно адаптований Р. Бернсом (США, Інститут розвитку людини, м. Сієтл) варіант тесту в його описовій інтерпретації.

Мета. Виявити *індивідуально-типологічні особливості особистості, специфіку самосприйняття дитини.*

Організація. Дітям в індивідуальній формі пропонують простий олівець і лист нелінійованого паперу формату А4.

Інструкція. «Намалюй свій портрет, яким ти себе бачиш».

Обробка й інтерпретація результатів. Способи обробки продуктів діяльності дитини, отриманих в даній методиці, можуть бути найрізноманітніші – від поверхневого співвідношення з конкретним типом зображення до складних і точних вимірювань, аж до зіставлення з фотографією. Зокрема, на підставі особливостей зображення можна визначити:

• ступінь розвитку образотворчої культури дитини, стадію образотворчої діяльності, на якій вона знаходиться;

• особливості стану дитини під час малювання;

• особливості самоставлення й емоційне самопочуття дитини.

Оскільки автопортрет – одна з версій проективного методу, в якому діагностичним матеріалом служить продукція графічної діяльності людини, що дозволяє досліджувати індивідуально-типологічні особливості особистості, то, відповідно, до аналізу результатів в даній методиці застосовні ті ж показники, що і в інших малюнкових тестах.

Розгорнений якісний аналіз малюнків здійснюється за критеріями, розробленими Р. Бернсом, К. Маховер, С. Кауфманом, Д. Торрей, Ф. Гудінаф, Р. Фурт, С.С. Степановим, Є.С. Романовою й іншими дослідниками в цілях отримання розгорненої інтерпретації:

1) тип зображення;

2) розташування малюнка на листку;

3) величина зображення;

4) смислові деталі зображення, послідовність їх малювання і ступінь промальовування;

5) оцінка характеру ліній (графіка);

6) особливості діяльності й емоційного стану дитини під час малювання, включаючи її спонтанні коментарі і реакції.

Необхідно, проте, підкреслити, що на підставі позначених показників можливе виявлення якихось типових тенденцій, але не постановка точного психологічного діагнозу. Важливо і те, що оскільки вивчаються самосвідомість і особистісні особливості дитини, які ще знаходяться в процесі становлення, то чим молодша дитина, тим більше обмежені можливості судити про її особистість.

Аналіз ***типу зображення*** дозволяє виявити уявлення дитини про себе, свою зовнішність, особистості і ставлення до неї. Є.С. Романовою на основі використання інтеграційно-оцінного підходу запропонована наступна типологія малюнків.

Естетичне зображення виконується особами, що мають художні здібності. За графічними тестами і за тестом «Автопортрет», зокрема, завжди можна розрізнити осіб, що володіють «рукою художника». Їх малюнки відрізняють легкість, гнучкість ліній, виразність рис, лаконічність образу.

Схематичне зображення – малюнок виконаний у вигляді обличчя, схеми тіла, бюста, представлених у профіль і анфас. До такого типу зображення часто тяжіють особи інтелектуального складу («мислителі» – за І.П. Павловим), для яких важливо отримати найбільш загальні уявлення про явище, оскільки частковості і деталі цікавлять їх фрагментарно і ситуативно, в міру необхідності. Мабуть, подібне зображення відповідає синтетичному когнітивному стилю з тенденцією до узагальнення.

Реалістичне зображення – це малюнок, виконаний достатньо ретельно, з подробицями – промальовуванням обличчя, волосся, вух, шиї, одягу. Зазвичай так малюють люди, що відрізняються великою педантичністю, схильні до деталізації, аналітичного когнітивного стилю.

Метафоричне зображення – малюнок, на якому людина зображає себе в образі якого-небудь об'єкту або явища (наприклад, предмету побутового призначення, тварини, рослини, літературного персонажа, природного явища і т. д.). Таке зображення виконують особи художнього складу, що володіють розвиненою фантазією, уявою, творчими здібностями і, зрозуміло, відомою часткою гумору.

Інтер'єрно-атрибутивне зображення – малюнок людини в оточенні яких-небудь предметів, на тлі пейзажу, кімнати і т.д. До такого роду зображенню схильні особи, що володіють здібністю до сюжетного опису, а також спрямованістю на зовнішнє предметне оточення.

Афективне зображення – людина відобразила себе в якому-небудь емоційному стані. До цього типу зображення відносять малюнки-шаржі і їх подібності. Мабуть, особи, що володіють вищою емоційністю, рефлексують власний стан, схильні до такого роду зображень. При цьому емоція, що переживається, часто може бути протилежна тій, яка зображується. Наприклад, сумна людина часто малює усміхнене обличчя і т.п.

Динамічне зображення – людина малює себе в період здійснення якої-небудь дії. Такий тип зображення властивий особам з експресивно-виразними рухами, зосередженим на спорті, танцях і т.п.

Інверсійно-анфасне зображення – малюнок, на якому у людини замість лиця зображена потилиця. Звичайно подібне зображення властиво людям, що володіють суперечністю у відношенні або до інструкції, або до експериментатора, або до діагностичної ситуації в цілому, або небажанням малювати обличчя й інші деталі зображення.

Типологізація малюнка може здійснюватися і на основі розробленої стосовно дитячих малюнків класифікації **Р. Ріда**, в основі якої – принцип *аналізу форми художнього виразу*. Все різноманіття форм зображень було впорядковане Г. Рідом до восьми основних видів, кожний з яких характеризувався з погляду відмітних ознак. При аналізі автопортретів їх також можна класифікувати за схемою Р. Ріда:

- малюнок, що *перераховує*, – зображення декількох автопортретів при інструкції намалювати один;
- *органічний* малюнок – людина малює себе на тлі живої природи – в оточенні рослин, тварин і т. д.;
- *гаптичний* малюнок – людина зображає себе крізь призму внутрішніх відчуттів, відображаючи власний емоційний або психосоматичний стан, часто – хворобливий («болить зуб», «болить голова», «погане самопочуття» і т. д.);
- *емфатичний* (імпресіоністський, експресивний) малюнок – людина зображає себе в якій-небудь емоційній атмосфері, що йде ззовні;
- *декоративний* малюнок – людина зображає себе в явно прикрашеному вигляді: у красивій рамочці, з присутністю яких-небудь узорів, орнаментів й іншого декору;
- *імажинативний* малюнок – сюжетне зображення, в якому людина малює себе у вигляді якого-небудь персонажа з літературно-художнього твору або створеного на основі власної уяви;

• *ритмічний* малюнок – зображення, в якому людина малює себе в русі: йде по вулиці, біжить по сходах, стрибає в «класики» і т. д.;

• *структурний* малюнок – зображення людини, в якій основна увага сконцентрована на передачі структури цілого: ретельно промальовувала тільки обличчя, бюст, або деталізоване зображення в повний зріст.

Крім того, позначені види малюнків Г. Рід спробував привести у відповідність з концепцією типологічних відмінностей К.Г. Юнга. У своїй основі типологія Юнга спирається на широке дослідження культури, починаючи з античних часів. Аналіз різноманітних концепцій індивідуально-типологічного розвитку людини, що існують в мистецтві, філософії, психології, дозволив ученому розробити і обґрунтувати ідею екстра- й інтроверсії, що є складною діалектичною єдністю усвідомлюваного і неусвідомлюваного в структурі особистості. Базисом типології К. Юнга виступає домінування основних психічних функцій: мислення, інтуїції, відчуття і почуття. Емпіричне співвідношення психологічного типу, що описує (за Юнгом) особливості особистості, з формами художнього виразу (за Г. Рідом) представлено в таблиці 2.15. Опис психологічної типології К. Юнга і відповідного йому характеру малюнка представлений у праці Є.С. Романової (146-149].

Таблиця 2.15

Співвідношення виду малюнка з типологією особистості

Вид малюнка (за Р. Рідом)	Тип особистості (за К. Юнгом)
Перераховувальний	Екстравертований мислительний
Органічний	Інтровертований мислительний
Емфатичний	Екстравертований відчуваючий
Гаптичний	Інтровертований відчуваючий
Декоративний	Екстравертований почуваючий
Імажинативний	Інтровертований почуваючий
Ритмічний	Екстравертований інтуїтивний
Структурний	Інтровертований інтуїтивний

Кожна з представлених типологій зображення дозволяє здійснити перший етап обробки матеріалу, після закінчення якого

приступають до аналізу істотних ознак малюнка, – це так званий *якісний аналіз* конкретного продукту образотворчої діяльності дитини.

Так, ***розташування малюнка на листку*** свідчить про ступінь енергетизму, активність (соціальну, діяльну, емоційну) суб'єкта. У нормі малюнок розташований по середній лінії – однаково віддалений від верхнього і нижнього країв листка, що по відношенню до дітей розглядається як емоційність, концентрація на собі (нормативний у дошкільному віці егоцентризм). Положення зображення на листку ближче до верхнього краю (чим більше, тим вираженіше) трактується як наявність у дитини високої самооцінки, тенденції до самоствердження і одночасно з цим незадоволеність своїм положенням в соціумі, недостатністю визнання з боку оточуючих, почуттям незахищеності. І навпаки, якщо малюнок розташований у нижній частині листа, то це свідчить про генералізоване почуття невпевненості дитини в собі, пригніченості, нерішучості, незацікавленості в своєму соціальному положенні, визнанні, властивої їй низької самооцінці і відсутності тенденції до самоствердження.

Підходи до аналізу просторового розташування малюнка на листі ідентичні для всіх проектних методик. Так, простір «ззаду і зліва від суб'єкта пов'язано з періодом минулого і бездіяльністю (відсутністю активного зв'язку між думкою і уявленням і плануванням і здійсненням), інтровертивністю. Малюнок, зосереджений на лівій стороні листа, виконаний хлопчиком, розглядається як схильність до жіночої ідентифікації. І навпаки, дівчатка, що малюють свій автопортрет переважно на правій стороні листа, характеризуються наявністю чоловічої ідентифікації. Розташування зображення у верхньому лівому кутку вказує на наявність регресії. Права сторона простору спереду і вгорі пов'язані з періодом майбутнього і дійсністю, з орієнтацією на оточення.

На листі ліва сторона і нижня частина пов'язані із специфікою емоційних переживань і відображають наявність негативно забарвлених емоцій (невпевненість, пасивність). Права сторона і верхня частина вказують на специфіку інтелектуальних переживань, відображають позитивно забарвлені емоції, енергію, оптимізм, активність, здатність до реалізації конкретних дій.

Розмір (величина) зображення свідчать про психофізичний стан дитини. Малюнок у весь лист свідчить про експансивність,

компенсаторне перебільшення суб'єктом себе в уяві. Фігура, що не поміщається на листі, свідчить про усвідомлення суб'єктом середовища як такого, що сильно сковує його дії, потенційні можливості (зазвичай такого роду малюнки виконують діти з бронхолегеневими захворюваннями або тенденцією до них).

Зображення маленької фігури вказує на наявність тривоги, емоційної залежності (симбіотичні взаємини із значущим дорослим), почуття дискомфорту і скутості. Дрібна фігура з примітивними рисами свідчить про переживання почуття пригніченості «Я».

Малювання автопортрета припускає в першу чергу відображення цілісності образу себе. Отже, нормою є зображення фігури людини повністю – голова, тулуб, дві руки, дві ноги, окрім випадків профільного зображення. Зображення людини без певних частин тіла вказує на відкидання, невизнання його цілісності або значущості відсутніх частин.

Найбільш ***смислові деталі зображення*** пов'язані переважно із ступенем промальовування ***голови***, що є центром локалізації «Я». Це відбувається у зв'язку з тим, що на голові розташовані основні органи чуття: рот, ніс і парні – вуха, очі. Крім того, малюнок голови відображає сферу інтелекту (контролю) і уяви, а також вольового управління «тілесними спонуками». Навіть маленька дитина вважає голову надзвичайно важливою частиною тіла. Вона відчуває, що вміння, розум дорослі якимсь чином пов'язують з головою. Тому *малюнок маленької голови* свідчить про переживання своєї інтелектуальної або соціальної неадекватності (що зовсім не обов'язково пов'язане з низьким розумовим розвитком), а також прагнення до відкидання контролю розуму, що не дозволяє задовольняти тілесні потяги, і заперечення хворобливих переживань і провини. *Нечітке зображення голови* – показник соромливості, боязкості. *Малюнок великої голови* зазвичай припускає великі інтелектуальні претензії, або почуття глибокої незадоволеності своїм інтелектом. Якщо голова непропорційно велика по відношенню до тулуба (або має неправильну форму), то у дитини велика вірогідність наявності органічних порушень (мозкові дисфункції).

Якщо на малюнку *голова повернена вправо*, то це трактується як стійка тенденція до дійсності: майже все, що обдумується і планується, здійснюється, або, принаймні, починає здійснення, навіть якщо і не доводиться до завершення. Іншими словами, суб'єкт активно переходить до реалізації своїх тенденцій. Випадки, коли

голова зображується в останню чергу, розглядаються як наявність у дитини міжособистісних конфліктів, а нерідко вказують і можливі порушення мислення.

Голова, повернена вліво, свідчить про тенденцію до рефлексії, схильності до роздумів. Лише незначна частина задумів суб'єкта реалізується ним або починається реалізацією. Суб'єктові властиві нерішучість, боязнь активних дій.

Положення голови анфас трактуючи як егоцентризм. Голова, обернена потилицею, вказує на відчуженість дитини, тенденцію до розвитку за аутичним типом. Злиті профіль і анфас при зображенні голови (очі і рот анфас, ніс і лоб – в профіль) служать ознакою недостатності розумового розвитку або органічного, або соціокультурного генезу.

Волосся – символ мужності (хоробрості, сили, зрілості) і прагнення до неї. Волосся, зображене у вигляді сильного штрихування, вказує на наявність тривоги, пов'язаної з розумовою сферою (мислення, уява). Не заштриховане (не закрашене) волосся, що обрамляє голову як кліщі, відображає домінування у суб'єкта ворожих почуттів. Якщо волоссю в малюнку приділена особлива увага – це ознака ексгібіціонізму (демонстративності і актуальної потреби у визнанні). У малюнках хлопчиків (ближче до підліткового віку) дана ознака вказує на наявність проблем в у царині статевої ідентифікації, виникнення гендерного конфлікту унаслідок неправильного виховання або гормональних порушень.

Шия – орган, що символізує зв'язок між сферою контролю (головою) і сферою потягів (тілом). Як елемент у дитячих малюнках зустрічається не відразу, що, власне, і відображає недостатню психічну зрілість і здатність дітей до самоконтролю. Спочатку дитина малює голову, безпосередньо сполучену з тілом, і лише поступово вона знаходить в малюнку своє функціональне значення. Тому відсутність шиї в малюнку дитини до 5–6 років трактується як нездатність до раціонального самоконтролю, психічна незрілість і розглядається як вікова норма. Якщо ж в його малюнку зображення шиї підкреслене, то цей показник розглядається як наявність потреби в захисному інтелектуальному контролі. Надмірно крупна шия трактується як усвідомлення «тілесних» імпульсів, прагнення їх контролювати. Малюнок довгої шиї (шия жирафа) вказує на проблеми контролю злості або примітивних потягів. Довга і тонка шия розглядається як наявність регресивних тенденцій у розвитку,

переживання депресивного стану з приводу внутрішнього конфлікту між розумом і почуттями, вирішуваного особистістю через самоусунення від світу власних сильних емоцій. Товста і коротка шия свідчить про здатність до відкритого, імпульсивного виразу власних слабостей і бажань.

Плечі і їх розміри – ознака фізичної сили і потреби у владі. Тому надмірно крупні плечі відображають відчуття великої сили, а дрібні, навпаки, – малоцінності, нікчемності, причому не тільки у фізичному, але і особистісному плані. Незграбні плечі свідчать про надмірну обережність, підвищену тривожність, захист. Похилі плечі найчастіше відображають понижений життєвий тонус, смуток, відчай, іноді – почуття провини. Плечі витончено намальовані, закруглені – ознака рівної, пластичної, досить добре урівноваженої сили. Нерівні плечі вказують на відсутність внутрішньої рівноваги, а незграбні (квадратні) – на агресивність.

Тулуб – символ зосередження життєвих сил. Тулуб, зображений незграбним або квадратним (прямокутним), свідчить про мужність, наявність ексгібіціоністських тенденцій. Дуже крупний тулуб – ознака наявності незадоволених, гостро усвідомлюваних потреб. Ненормально маленький тулуб – симптом почуття приниженості, малоцінності власної особистості. Відсутність тулуба – ознака заперечення тілесних ваблень, втрати схеми тіла. Почате, але незавершене зображення тулуба свідчить про регресію. Яскравий контур тіла вказує на емоційну нестабільність суб'єкта. Підкреслений контур тіла крізь одяг або його дуже мало – ознака ексцентричності. Деформація у зображенні тіла відображає наявність психотичних тенденцій.

Обличчя – одна з найважливіших частин тіла, значимих у процесі спілкування. Обличчя включає рецептори зовнішніх стимулів, що здійснюють сенсорний контакт з дійсністю. Пропуск яких-небудь частин лиця може вказувати на серйозні порушення у сфері спілкування. Ретельно виділене, підкреслене, пропрацьовано в деталях лице, указує на сильну заклопотаність стосунками з іншими, своїм зовнішнім виглядом. В той же час дівчатка зазвичай більше, ніж хлопчики, приділяють уваги малюванню лиця. На думку фахівців, цей показник свідчить про адекватну статеву ідентифікацію дівчаток. У малюнках хлопчиків цей момент може бути пов'язаний із заклопотаністю своєю фізичною красою, прагненням компенсувати свої фізичні недоліки, формуванням стереотипів жіночої поведінки.

Обличчя неяскраве і тьмяне – ознака боязливості і соромливості. На тенденцію до замкнутості указує лице, зображене таким чином, що видно потилицю. Зображений на обличчі рубець (шрам) символізує очікування агресії з боку оточуючих або ущемлене почуття власної гідності, наявність психічної травми. Обличчя, схоже на маску, виражає обережність, прихованість, властиве суб'єктові почуття відчуженості. Підкреслене підборіддя відображає актуальну потребу в домінуванні, а також свідчить про наявність страху перед відповідальністю. Дуже крупне підборіддя вказує на наявність прагнення компенсувати слабкість, що відчувається, і нерішучість. Риси лиця, що зображуються в останню чергу, вказують на тенденцію ігнорування рецепторів зовнішніх дій, а також прагнення якомога більше відстрочити ідентифікацію особистості.

Очі – найбільш інформативна деталь зображення. Очі розглядаються психоаналітиками як *символ* властивого людині *страху*, причому це значення особливо підкреслюється різким промальовуванням радужки. Великі очі на малюнку припускають підозрілість, а також прояв заклопотаності і гіперчутливості по відношенню до громадської думки. При цьому великі розширені очі позначають тривожність, неспокій, потребу в захисті. Зображення витріщених очей свідчить про грубість і черствість індивіда, а надмірно підкреслені, кілька разів обведені очі – вказують на схильність до екстерналізованої (спрямованої зовні) агресії і грубості, викликаної почуттям соціальної тривоги. Маленькі, закриті або заховані під головним убором очі зазвичай припускають самозаглибленість і тенденцію до інтроверсії, прагнення уникати неприємних візуальних дій. Якщо очі зображені без зіниць, як порожні очні ямки, то ця деталь трактується як ворожість, егоцентричність, незрілість, істеричність, наявність почуття провини і значущого прагнення до уникнення візуальних стимулів. Обличчя з «очима-точками» або «щілками» несе в собі внутрішню заборону на плач, вираз потреби в залежності. У хлопчиків, що малюють великі очі з довгими віями, часто завважується порушення статевої ідентифікації. Зображення довгих вій, як хлопчиками, так і дівчатками, інтерпретується як схильність до демонстрації себе, потреба в захопленні собою з боку оточуючих.

Вуха – це «орган» сприйняття критики, що свідчить про зацікавленість суб'єкта в інформації, значущості будь-якої думки оточуючих про себе. Великі, крупні або дуже підкреслені вуха

припускають чутливість до критики і навіть можливі слухові галюцинації, що виникають унаслідок пошкодження або порушеної функції органу слуху (в цьому випадку дитині необхідна консультація лор-лікаря). Така деталь зображення часто зустрічається у дітей, гіперчутливих до критики, а також стурбованих проблемою слухняності. В малюнках у добре пристосованих розумово відсталих або у маленьких нормальних дітей часто спостерігається зображення підкреслених вух, але при цьому лице не закінчене. Маленькі вуха або їх відсутність вказують на прагнення не приймати ніякої критики, заглушити її.

Ніс в психоаналітичній традиції трактується як сексуальний символ, але подібна інтерпретація до цих пір залишається дискусійною у представників різних психологічних шкіл і напрямів. І все-таки акцент, зміщений на ніс, припускає наявність сексуальних проблем, які у дітей існують і виявляються у формі гендерного конфлікту або труднощах статевої ідентифікації. Виділені ніздрі свідчать про схильність до примітивної агресії.

Рот – символ агресії (адже крім іншого він служить для того, щоб кричати, лаятися, кусатися). Особливою ознакою агресивності виступають зуби, що чітко промальовували. Причому ряд авторів розглядає зображення зубів як вказівку на просту форму шизофренії. В той же час слід пам'ятати, що властива дітям вербальна агресія часто має захисний характер (огризається, грубить у відповідь на засудження, осуд або в період вікових криз) на несприятливі дії ззовні.

Рот, схожий на клоунський, позначає вимушену привітність, неадекватні почуття. Рот, зображений як яскравий штрих, відображає тенденцію до оральної агресії. Відсутність рота або «рот-точка» («риска») означає, що суб'єкт або позбавлений можливості яким би не було чином впливати на інших людей, або депресію, або млявість в спілкуванні.

Виділений, сильно підкреслений рот указує на наявність почуття провини, тривоги, а також на можливі мовні утруднення, тоді як привідкритий рот у поєднанні з язиком, але за відсутності промальовування губ трактується як велика мовна активність (вербалізація). У поєднанні з промальовуванням губ указує на чутливість. Відкритий рот без промальовування губ і язика, особливо закреслений, трактується як легкість виникнення страху і побоювань, недовір'я. Зачорнення рота в малюнках дітей свідчить про боязливість і тривожність.

Кінцівки – руки і ноги – на малюнку дитини з'являються достатньо рано, але нагадують своїм виглядом палички, «сосиски». Для малюка первинна функція руки полягає в тому, щоб з її допомогою чіплятися до тіла матері, тобто рука є інструментом для встановлення контакту з близькою людиною. Лише згодом, переживши фізичну і психологічну автономізацію від тіла матері, дитина відкриває другу функцію руки – функцію взаємодії із світом предметів і дії на цей світ. Таким чином, руки символізують контакт особистості з навколишнім світом, знаряддя не тільки більш довершеної і чуйної адаптації до оточення, головним чином в міжперсональних взаєминах, але і для управління, зміни середовища, контролю поведінки інших людей.

Момент, коли дитина відчує себе суб'єктом, здатним на якунебудь самостійну дію, досить легко виявляється в її малюнку: у чоловічка з'являється гроно руки, іноді у вигляді «рукавички», іноді – з пальцями, причому пальців не обов'язково п'ять. Якщо пальців на руці зображено більше, ніж п'ять, – це свідчить, що дитина відчуває себе більш оснащеною, сильною (на лівій руці – у сфері сімейних взаємин, на правій – в світі за межами сім'ї – в дитячому садку, в дворі, у школі). Якщо менше – слабкішим, ніж оточуючі.

Крупні пальці, схожі на цвяхи або шпильки, – ознака ворожості, а пальці одновимірні, обведені петлею – вказують на свідомі зусилля проти агресивних почуттів. Дбайливо відокремлені і намальовані у вигляді «обрубків» або такі, що нагадують формою боксерську рукавичку пальці відображають «витиснену» агресію, замкнутість. Пальці, зображені у формі кетяга винограду або листочків, свідчать про незахищеність, незрілість, інфантилізм (норма для дітей). На прояв інфантильної агресії, грубість і черствість вказують дуже великі пальці, пальці-палички або їх зображення без долонь. Якщо ж пальці зображені з ретельно намальованими нігтями і суглобами, то це є виразом властивого індивідові нав'язливого контролю над агресією, наявність у нього почуття тілесної дезорганізації, залежності від матері. Дуже довгі пальці і пальці-стріли вказують на властиву суб'єктові схильність до відкритої агресії, психічну регресію.

У разі, коли дитина малює *себе з піднятими вгору руками, довгими пальцями*, то це часто пов'язано з агресивними бажаннями. Іноді такі малюнки виконують і зовні спокійні, поступливі діти. В даному випадку можна припускати, що дитина відчуває ворожість по

відношенню до оточуючих, але її агресивні спонуки пригнічені. Подібний малюнок також може вказувати на прагнення дитини компенсувати свою слабкість, бажання бути сильним, володарювати над іншими. Ця інтерпретація достовірніша, коли дитина на додаток до «агресивних» рук малює широкі плечі або інші атрибути «мужності» і сили.

Руки зображені довгими і м'язистими – також ознака того, що дитина відчуває потребу у фізичній силі, спритності, хоробрості, їй властиве бажання чого-небудь досягти, оволодіти чим-небудь. Якщо ж при зображенні довгих і тонких рук дитина не малює рот, то цей показник можна інтерпретувати як астматичний синдром, а отже, дитині терміново необхідна консультація фахівця відповідного профілю. Дуже довгі, сильні, могутні руки вказують на надмірно амбітні прагнення і сильну залученість у події зовнішнього світу, пов'язані у дітей з потребою в автономізації. Але якщо руки зображені довгими і слабкими, то це свідчення залежності, почуття власної незначимості і потреби в опіці. Гіпертрофовані крупні, підкреслено виділені руки – ознака амбівалентності, коли у суб'єкта актуалізована потреба в адаптації до існуючих соціальних взаємин і одночасно – почуття неадекватності і схильності до імпульсивної, можливо агресивної, поведінки.

Дуже короткі руки відображають нестачу амбіцій, обмеженість прагнень, почуття неадекватності. Тонкі, крихкі, слабкі руки вказують на переживання фізичної або психологічної слабкості, а мляво опущені руки вказують на марність зусиль, переживання почуття неефективності, відчуття незадоволеності в досягнутому. Але руки розслаблені і гнучкі свідчать про адаптивність суб'єкта у міжперсональних взаєминах.

Тонкі руки вказують на переживання слабкості. Зображені близько до тіла руки – ознака напруги, неповороткості, ригідності, а витягнуті з боків – свідчать про труднощі в соціальних контактах, страху перед агресивними імпульсами, пасивності як однієї з форм захисту від них.

Руки, заховані за спиною, відображають наявність почуття провини, невпевненості в собі (наприклад, у дітей з ревматоїдним артритом) і одночасне небажання поступатися, йти на компроміси, а також схильність до контролю агресивних, ворожих ваблень. Заховані в кишенях руки указують на керований виверт (ухилення) від якої-небудь дії, схильність до асоціалізації.

Руки, схрещені на грудях, виражають недовірливу установку. Якщо при цьому руки короткі, то ця ознака свідчить про відкидання родителя протилежної статі. Руки, розташовані в опорі на стегна, вказують на боязнь і побоювання сексуально орієнтованих контактів. Неясно обкреслені руки інтерпретуються як недолік упевненості в собі, в діяльності, в соціальних взаєминах. На залежність і нерішучість також указують підкреслені суглоби ліктів.

Часто заштриховані руки, пальці виражають почуття провини через яку-небудь реальну або таку, що представляється дію руками (наприклад, при схильності дитини до крадіжки). Скуті руки припускають жорстку, обов'язкову, але замкнуту особистість. Руки, що повернені в сторони і дістають щось, відображають залежність, бажання бути коханим, прихильність.

Широкий розмах рук – показник інтенсивного прагнення до дії. Якщо ж пальці при цьому стислі в куркулі – це розглядається як бунтарство, прояв протесту: кулаки притиснуті до тіла – витиснений протест; далеко від тіла – відкритий протест. Широкі руки у долоні або біля плеча вказують на недостатній контроль дії й імпульсивність.

Намальовані в останню чергу руки відображають значущу небажаність до поспішних, близьких, відвертих зв'язків з середовищем. Іноді причина цього явища криється в старанні приховати почуття неадекватності.

Відсутність рук на малюнку або зредуковані грона рук указують на почуття провини, неадекватності (неповноцінності, замкнутості) навіть при високому інтелекті (і соціальному, і розумовому), на понижену практику спілкування. При цьому потреба в спілкуванні зовсім не обов'язково понижена (наприклад, як при аутизації) – вона може бути високою, але вже пригніченою, загнаною всередину. По цьому показнику досить інформативним є порівняння автопортрета з малюнком сім'ї: дитина іноді промальовувала руки і грона різних членів сім'ї по-різному і не так, як у себе на портреті, що, власне, і відображає відмінності в характері спілкування дитини з кожним із них.

Ноги символізують опору в реальності, потребу в незалежності і свободі дій, пересування. Чим більша площа опори у ніг – тим твердіше відчуття надійності. Але зображення дуже широко розставлених ніг трактується як відверта зневага світом, непокора, ігнорування соціальних вимог або наявність почуття незахищеності.

Сильно зрушені ноги – ознака ригідності і напруженості, можливої тендерній дезадаптації. Великі ноги вказують на потребу в безпеці. Підкреслене зображення ніг – свідчення грубості, черствості. У малюнках дітей ноги, непропорційно довгі або неоднакових розмірів, указують на амбівалентність і виражають потребу в особистісній автономії, актуальне прагнення до незалежності. Дуже короткі ноги – наявність почуття фізичної або психологічної незручності. Якщо малюнок починається з ніг – це свідчить про боязливість. Відсутність ніг розглядається як переживання скутості, почуття нестабільності, відсутність основи, боязкість, замкнутість.

Ступні – ознака фізіологічної і психологічної рухливості в міжособистісних взаєминах. Зображення непропорційно довгих ступень розглядається як потреба в безпеці і демонстрації мужності, а непропорційно дрібних – як скутість і залежність. Підкреслене зображення ступень ніг указує на грубість і черствість, а зображення голих пальців на ногах – на агресивність. Ступні, обернені в різні боки, – ознака сильних амбівалентних почуттів.

Ступні ніг не зображені – ознака замкнутості, боязкості. Характер з'єднання ніг з тулубом (ретельність або недбалість, слабке з'єднання або повна його відсутність) відображає специфіку контролю суб'єктом своїх міркувань, висновків, рішень.

Трактування ***пози і динаміки*** зображеної фігури в цілому прямолінійніше. Так, інтровертна поза при гронах рук, що добре промальовані, може інтерпретуватися як висока вибірковість в спілкуванні, але зовсім не закритість і не відхід від спілкування. Поєднання інтровертної пози (що вказує на вузькість кола спілкування, але нічого не говорить про його емоційну глибину) з відсутністю грон рук дає підставу припускати аутизацію як зниження потреби в спілкуванні, що спричиняє за собою бідність емоційних контактів. Екстравертна поза за відсутності грон рук свідчить про порушення в спілкуванні, зокрема, може інтерпретуватися як схильність до широких, але формальних контактів з оточуючими.

Фігура, зображена в русі по напряму вправо (установка на майбутнє), відображає психічну активність, цілеспрямованість, активну роботу фантазії. Орієнтація руху вліво указує на активне переживання минулого. Зображення людини, що біжить, відображає прагнення втекти, відхилитися, сховатися, тоді як легко крокуючої – свідчення врівноваженості. Статична фігура, зображена в абсолютний профіль, розглядається як серйозна відчуженість, замкнутість,

тенденція до ухилення, опозиційності. Статична фігура анфас указує на актуальну потребу в комунікації, соціальну залежність і одночасно на ексгібіціоністські тенденції, соціальну недоступність. Якщо голова зображена в профіль, а тіло анфас, то це трактується як тривога, викликана соціальним оточенням і незадоволеністю потреби у спілкуванні. Якщо ж при зображенні лиця профіль і анфас виявляються такими, що зляться (очі і рот – анфас, ніс і лоб – у профіль), то в даному випадку достатньо актуально постає питання про розумову дефектність суб'єкта із-за примітивної культури як наслідку неадекватного виховання. На нерозвиненість мислення вказує і фігура, у якої голова і ноги зображені в профіль, а тулуб – анфас.

Стояча неврівноважена фігура виражає напругу і розглядається як перша ознака початку психічного розладу. Фігура людини, що сидить на краєчку стільця, свідчить про зниження енергетичних ресурсів, про сильне бажання знайти вихід з ситуації, переживання почуття страху, самоти і деякої підозрілості суб'єкта по відношенню до інших.

Аналіз ***деталей зображення*** несе додаткове інформаційне навантаження і тим самим представляє певну цінність. Так, відсутність істотних деталей, якщо це не пов'язано з інтелектуальною недостатністю, часто є свідченням серйозного емоційного порушення. В цілому недостатня деталізація служить ознакою браку психічної енергії, тенденції до замкнутості. Проте не слід плутати необов'язкові деталі в малюнку людини з другорядними. Шия, вуха – деталі, обов'язкові для кожної людини, хоч і другорядні, в порівнянні з очима і ротом. А ось бантики на туфлях, багато рюш на платті, пір'я на капелюсі, мереживний комірець, сигарета в руці – деталі факультативні, прикрашення. Використання дитиною безлічі необов'язкових деталей в автопортреті, фіксація на прикрашенні виступає проявом демонстративності. При вираженій демонстративності підвищена увага до прикрашення на тлі посереднього рівня зображення основних деталей нерідко поєднується із зображенням «демонстративних» персонажів – клоунів, бандитів, фей і т.п. Подібного роду зображення можуть свідчити і про актуалізовану потребу в соціальній увазі, обумовлену недостатньо сформованим почуттям власної значущості і невизначеністю уявлень про самоцінність.

Стилізований портретний малюнок (карикатура, шарж або примітивне зображення, нижче за вікову норму) трактується як схильність до ексгібіціонізму, замкнутості.

Автопортрет, зображений у вигляді *абстрактної фігури* або як образ людини, що складається з паличок, часто зустрічається у невпевнених в собі, незахищених або негативно налаштованих людей, а також у тих, кому спілкування з людьми в тягар. Автопортрет в образі ляльки вказує на властиву індивідові поступливість, переживання домінуючого впливу з боку оточуючих, а фігура, перевдягнута, наприклад, в костюм клоуна, – на незадоволеність собою. Фігура, одягнена в невідповідний одяг (який або дуже великий, або малий), виражає незадоволеність суб'єктом власним соціальним статусом, тоді як детальне зображення охайного одягу – акцентована увага на відповідності і соціальному престижі. Дуже скрупульозне ставлення до зображення одягу – ознака егоцентризму, незрілості. Якщо одягу дуже багато, то це розглядається як егоцентризм з тенденцією до антисоціальної поведінки, потреба в домінуванні і соціальному схваленні. Коли фігура зображена одягненою, але видно пальці ніг, то це інтерпретується як агресивна тенденція.

Кожна ***деталь одягу, додаткові аксесуари*** при зображенні автопортрета несуть самостійну інформацію.

- Пупок – егоцентричність і залежність.
- Пряжка на ремені – залежність.
- Талія сильно затягнута – нестабільний контроль над емоціями.
- Підкреслена лінія талії, ґудзики по осі тіла – відчуття неповноцінності, залежність від матері.
- Ґудзики на грудях – емоційна депривація, залежність, можлива ідентифікація з матір'ю.
- Ґудзики і капелюх або капелюх при повній відсутності іншого одягу – регресія.
- Сигарета – потреба в зміцненні мужності (у хлопчиків).
- Сережки – ексгібіціоністські тенденції (у дівчаток), порушення статевої ідентифікація (у хлопчиків).
- Камін, що горить, багаття або піч перед фігурою – потреба в безпеці і теплоті.
- Зброя (рушниця, ніж, спис, палиця, пістолет і т. п.) – агресивні тенденції, ворожість захисного характеру.

Не менш важливу діагностичну інформацію при аналізі малюнка несуть ***технічні особливості*** його виконання дитиною, такі як форма і характер ліній, якість графіки. Так, розриви ліній, стерті деталі,

пропуски, акцентування, штрихування виявляють конфліктні сфери дитини.

- Акцентування кіл в зображенні тіла – жіночність, поступливість.
- Мало гнутих ліній, багато гострих кутів – агресивність, схильність до дезадаптації.
- Закруглені (округлі) лінії – жіночність.
- Прямі лінії – агресивність.
- Лінії неоднакової яскравості – напруга.
- Зубчаті, нерівні лінії – зухвалість, ворожість.
- Упевнені, тверді лінії – амбітність.
- Яскрава лінія – грубість.
- Слабка лінія – заклопотаність, фобічна невротичність.
- Тонкі, продовжені лінії – напруга.
- Легкі лінії – нестача енергії.
- Підкреслена лінія – тривога, незахищеність, область конфліктів, тенденція до регресії (особливо по відношенню до підкресленої деталі).
- Розрив звивистої лінії – невпевненість, соромливість.
- Прозорості в зображенні – недолік мислення (властиво дітям до 6–7 років).
- Комбінація упевнених, яскравих і легких контурів – грубість, черствість.
- Контур неяскравий, неясний – боязливість, боязкість.
- Голова добре окреслена, а тіло зображене тьмяним контуром або взагалі відсутній – яскраво виражена депресія.
- Тьмяні риси з підкресленим контуром голови – соромливість, замкнутість.
- Дуже маленька фігура з дуже тонким контуром – скутість, почуття власної малоцінності, незначимості.
- Яскравий товстий контур – агресія, викликана потребою захисту власного «Я».
- Розрив контуру – вказує на сферу конфліктів, зосереджених в місці розриву.
- Ескізний контур – тривога, боязкість.
- Дуже слабкий контур – відчуття неповноцінності, ознаки аутизму.

• Контур, що не обривається, підкреслений, обрамляє фігуру, – відчуття соціальної ізоляції або прагнення до неї.

• Сильний натиск – енергійність, наполегливість, підвищена напруженість з тенденцією до асоціалізації.

• Дуже сильний натиск на олівець – агресивність, наполегливість.

• Легкий натиск – низькі енергетичні ресурси, скутість.

• Варіюючий натиск – адаптивність, пластичність.

• Нерівний, неоднаковий натиск – імпульсивність, нестабільність, тривога, почуття незахищеності.

• Мінливий натиск – емоційна нестабільність, лабільність настрою.

• Наявність штрихування – тривога, агресія, сфера конфлікту.

• Енергійні, упевнені штрихи – наполегливість, відчуття безпеки.

• Сильне штрихування – агресивні тенденції, емоційна неврівноваженість.

• Штрихи округлі – залежність, жіночність, недостатність самоактуалізації, емоційна залежність (у дітей).

• Прямі штрихи (у дітей) – упертість, наполегливість, завзятість.

• Штрихи незграбні, скуті – напруга, замкнутість.

• Горизонтальні штрихи – підкреслення уяви, жіночність, слабкість.

• Неясні, різноманітні, мінливі штрихи – недолік завзятості, наполегливості, незахищеність.

• Довжина штрихів – у збудливого суб'єкта штрихи коротшають, у гальмівного – подовжуються.

• Довгі штрихи – контрольована поведінка (у дітей).

• Ритмічне штрихування – чутливість, співчуття, відсутність скутості.

• Короткі, ескізні штрихи – тривога, невпевненість.

• Штрихування справа наліво (на себе) – інтроверсія, ізоляція.

• Штрихування від себе, зліва направо – екстраверсія, агресивність, обумовлена потребою в підтримці.

• Короткі штрихи – імпульсивна поведінка (у дітей).

• Вертикальні штрихи -- впертість, наполегливість, рішучість, гіперактивність.

• Заштриховані черевики – незахищеність.

• Легке або мінімальне штрихування – відносний спокій.

• Літографічна фігура із заштрихованими деталями, мінливим натиском олівця, стираннями – гіперболізоване почуття тривоги.

Пропорційність і симетрія. Видимі порушення пропорцій по відношенню правої або лівої сторони вказують на відсутність особистісної рівноваги. Спотворення, що йдуть по правій стороні автопортрета, відображають проблеми взаємин із світом соціальних норм і тих людей, які їх утілюють для дитини. Спотворення по лівій стороні тіла відображають проблеми у взаєминах з найбільш близькими людьми і зосереджені у сфері емоційних прив'язаностей.

Значна диспропорційність зображення служить симптомом органічних порушень, так само як і особлива, яскраво виражена симетричність малюнка. В цілому порушення симетрії указує на почуття неповноцінності і на проблеми з координацією, а недолік симетричності – на незахищеність.

Характер і порядок зображення, орієнтація в завданні. Якщо дитина приймає завдання з мінімальним протестом, своєчасно починає виконувати малюнок, але услід за цим у неї виникає втома і вона перериває діяльність, то це свідчить про наявність у неї депресивного стану. Коли ж по ходу виконання завдання значно зменшується темп і продуктивність діяльності – це є ознакою швидкого виснаження. Опір трактується як прагнення приховати проблеми, небажання репрезентувати себе. Відмова або відхід від завдання – дуже симптоматичні ознаки, що вимагають ретельного аналізу. Це може бути відхід саме від даного завдання, що опинилося для дитини великим навантаженням у зв'язку з тим, що в неї назріли серйозні проблеми у сфері спілкування (причому її власні, такі, що суб'єктивно переживаються, проблеми, не обумовлені зниженням потреби в спілкуванні, яке в основному викликає неспокій у батьків). Відмова виконувати завдання може бути обумовлена і загальною конфліктністю самооцінки, рівнем домагань дитини, що припускає, що він не зможе намалювати себе так, щоб його задовольнив власний малюнок. Нарешті, відхід від завдання може бути викликаний просто реакцією на діагностику, на саму ситуацію обстеження.

Завзятість дитини в досягненні мети, виконання завдання, не дивлячись на труднощі, розглядається як хороший прогноз

психічного розвитку – дитині властиві життєва енергія, мотиваційна визначеність. На недостатню упевненість дитини в собі указують її періодичні вибачення із-за малюнка, пошук виправдань зниження якості графіки.

Розгорнена назва малюнка, його деталізований опис указують на наявність у дитини дріб'язкових тенденцій. Якщо дитина малює фігуру протилежної статі, то це трактується як наявність гендерного конфлікту, сильна прихильність або залежність від родителя протилежної статі.

Нормальний порядок малювання вказує на відсутність порушень в самосвідомості, мисленні, на адекватний контакт з реальністю. У разі, коли присутня особлива непослідовність в зображенні (наприклад, голова, потім – ступні, потім – плечі, ноги) – дитині необхідна консультація клініциста.

Особливості діяльності і емоційного стану дитини під час малювання, включаючи її спонтанні коментарі і реакції, фіксуються гранично точно. У протоколі наголошуються паузи тривалістю більше 15 секунд, спроб перемальовування або стирання окремих деталей, висловів і яскравих емоційних реакцій дитини по ходу виконання зображення. Все це служить джерелом додаткової діагностичної інформації про дитину.

В процесі малювання або після його закінчення потрібно *у вільній бесіді* з'ясувати значення окремих деталей у малюнку і ставлення до них дитини.

Слід звернути увагу на внесення дитиною поправок, зміну деталей у малюнку – це своєрідна спонтанно-захисна реакція на ситуацію. Цю реакцію символізують і деталі первинного малюнка. Повернення до вже намальованих деталей автопортрета відображає їх значущість для дитини і вказує на пов'язані з ними домінуючі переживання.

Періодичні витирання можуть бути обумовлені як позитивним, так і негативним ставленням дитини до того, що вона намалювала. Визначальним моментом тут виступає кінцевий результат перемальовування: якщо воно не привело до значного поліпшення зображення, то це, як правило, є зоною зосередження конфлікту і є ознакою тривожності, побоювань, можливих невротичних тенденцій. Часті стирання свідчать про нерішучість, незадоволеності собою. На наявність зони внутрішнього конфлікту вказують і паузи в малюванні.

Проте якими б на перший погляд тривожними не були виявлені показники, завжди слід пам'ятати і ***враховувати вікові норми зображення людини***.

Так, у віці 3–4 років дитина найчастіше малює круг або овал, що представляє в більшості випадків голову. Безпосередньо до неї вона приєднує кінцівки. Це і є «головоног».

З 4 до 5 років дитина проходить стадію схематичного зображення, причому однією з головних деталей у малюнку людини стає *пупок*. Поступово у вигляді крапок і рисок додається позначення очей, рота і носа. Іноді з'являється натяк на волосся. Пізніше в зображення включаються руки, що приєднуються або до голови, або до ніг, оскільки малюнок тулуба з'являється дещо пізніше – для маленької дитини воно не має принципового значення. Першою ознакою тулуба служить поява горизонтальної лінії між намальованими ногами.

Після п'ятого року життя дитина переходить до умовно просторового малюнка. Вона вже здатна намалювати пізнавану фігуру людини, причому зображення диференційовані за статевою ознакою. Тулуб часто зображується у вигляді круга, овалу, трикутника або чотирикутника. Голова починає безпосередньо з'єднуватися з тулубом. Ноги дитина малює далеко одну від одної, але вони все-таки сполучені з контурами тулуба. Спостерігається порушення в пропорційності людської фігури.

До 6 років у зображенні людини з'являються пальці і долоні, вуха і волосся. Руки в зображенні людини пов'язані з тулубом більше, ніж голова.

На сьомому році життя дитячий малюнок характеризується прагненням дитини до уточнення пропорцій. Ноги поміщаються ближче одна до одної, руки приєднуються до тулуба на рівні плечей, з'являється натяк на шию. Дитина удосконалює зачіску й одяг, причому особлива увага приділяється зображенню ґудзиків на одязі.

Малюнок *восьмилітньої дитини* характеризується переходом від сегментарного до зображення цілісного тіла – двовимірні руки і ноги; у фігурі людини з'являються плечі. Малюнок анфас (де в цей період удосконалюється зображення ніг) поступово замінюється профільним зображенням, яке найчастіше відображає тільки одну руку. Всі форми закруглюються, пропорції об'єднуються.

У 9 років з'являються спроби відображення в малюнку руху: у профільному зображенні – це ходьба, в малюнку анфас – діяльність

рук (наприклад, дитина несе портфель). Зображення лиця характеризується наявністю більшості основних деталей. Спостерігаються значні відмінності в малюнках за гендерною ознакою. В той же час малюнки в цьому віці зберігають площинну ознаку.

Малюнки *десятирічних дітей* характеризуються наявністю спроб перспективного обхвату, накладення тіні і надання форми. Зображень набувають об'ємність і пластичність.

При всіх якісних змінах, які зазнає дитяча графіка, для неї довгий час незмінними залишаються три основні ознаки:

• контурне зображення предметів, відсутність відтінків і світлотіні;

• недотримання пропорцій об'єктів при їх зображенні; відсутність перспективи (до 6 років);

• прозорість (проекційна невідповідність) малюнка, тобто збереження тих частин об'єкту, які насправді, при певному розташуванні, не можуть бути видні (два ока або двоє вух при профільному зображенні).

Методика «Малюнок сім'ї»

Дана методика є процедурою, що дозволяє виявити переживання і сприйняття дитиною свого місця в сім'ї, її взаємини до сім'ї в цілому і окремих її членів, і на основі цього здійснити прогноз індивідуального стилю поведінки, переживання і афективного реагування в значущих і конфліктних ситуаціях. Найраніша згадка про тестову методику такого роду відноситься до початку 1950-х років, а вже з 1960-х тест «Малюнок сім'ї» отримує досить широке розповсюдження в цілях вивчення міжособистісних взаємин. При цьому в різних країнах і регіонах однієї країни пріоритет в його використанні пов'язують з різними науковими іменами – В. Хьюлс, Р. Берні, Дж. Остер, П. Гоулд, Н. Корман, С Кауфман, Т. Хоментаускас, А.І. Захаров.

Особливо продуктивне застосування цього тесту в старшому дошкільному і молодшому шкільному віках, оскільки отримані результати практично не залежать від здібності дитини до інтроспективної, до вербалізації своїх переживань, уміння «ужитися» в уявну ситуацію, тобто від тих особливостей психічної діяльності, які істотні при виконанні завдань, заснованих на вербальній техніці.

Мета. Виявлення особливостей внутрісімейних взаємин і неусвідомлюваних аспектів особистості.

Матеріал. Лист білого паперу 15×20 см або 21×29 см, простий олівець, гумка.

Організація. Дитині пред'являється робочий матеріал і повідомляється інструкція. При індивідуальному обстеженні час виконання завдання зазвичай не перевищує 35 хвилин.

Залежно від завдань, у контексті яких здійснюється обстеження, форми тестування, загального часу, відведеного на процедуру діагностики й аналіз результатів діяльності, психолог використовує основну інструкцію або один з варіантів додаткових завдань.

Інструкція. «Намалюй, будь ласка, свою сім'ю». У жодному випадку не можна пояснювати дитині, що позначає слово «сім'я», оскільки цим спотворюється сама суть дослідження. Якщо у дитини виникає питання: «Що намалювати?», то психолог просто ще раз повторює інструкцію або деталізує її одним з наступних образів: «Намалюй свою сім'ю, де всі зайняті звичайною справою» або «Намалюй свою сім'ю, як ти її собі уявляєш».

В процесі виконання дитиною завдання в протоколі слід відзначати:

- послідовність малювання деталей;
- паузи в процесі малювання;
- витирання деталей;
- спонтанні коментарі;
- емоційні реакції і їх зв'язок із змістом, що зображується.

Після виконання завдання необхідно звернутися до отримання максимально можливої додаткової інформації вербальним шляхом. Зазвичай ставлять наступні питання:

1. Скажи, хто тут намальований?
2. Де вони знаходяться?
3. Що вони роблять? Хто це придумав?
4. Їм весело чи сумно? Чому?
5. Хто з намальованих людей найщасливіший? Чому?
6. Хто з них найбільше нещасний? Чому?

Останні два питання провокують дитину на відкрите обговорення почуттів, що схильна робити зовсім не кожна дитина. Тому якщо вона не відповідає на них або відповідає формально, то на відповіді наполягати не слід.

При опитуванні психолог прагне з'ясувати сенс всього намальованого дитиною: почуття до окремих членів сім'ї, чому дитина не намалювала кого-небудь з членів сім'ї (якщо так відбулося); що означають для дитини певні деталі малюнка (тварини, птахи, перекреслювання тощо). По можливості слід уникати прямих, констатуючих однозначних питань і не наполягати на відповіді, оскільки це може індукувати тривогу, активізувати захисні реакції у дитини. Зазвичай найбільш продуктивними виявляються проективні, опосередковані питання, наприклад: «Якби замість пташки була б намальована людина, то хто б це був?», «Як ти думаєш, хто б виграв в змаганнях між братом (сестрою) і тобою?», «Кого мама першим покличе йти з собою?» і т.п.

Після цього дитині можна запропонувати ряд ситуативних завдань, три з яких дозволяють виявити негативні почуття до членів сім'ї і три – позитивні. Наприклад:

1. Уяви собі, що у тебе є два квитки в цирк. Кого б ти покликав з собою подивитися виставу?
2. Уяви, що вся твоя сім'я йде в гості, але один з вас захворів і повинен залишитися удома. Хто це може бути?
3. Ти будуєш з конструктора будинок (вирізуєш паперове плаття для ляльки), але у тебе це не дуже добре виходить. Кого ти покличеш на допомогу?
4. У тебе є декілька квитків (на один менше, ніж членів сім'ї) на дуже цікавий мультфільм. Хто залишиться вдома?
5. Уяви собі, що ти потрапив на безлюдний острів. З ким би ти хотів там жити?
6. Ти отримав у подарунок цікаве лото. Вся сім'я сіла грати, але вас однією людиною більше, ніж треба. Хто не гратиме?

Обробка й інтерпретація результатів. Для отримання об'єктивної інформації необхідно зафіксувати в опитувальному листі:

- вік обстежуваної дитини;
- склад його сім'ї, вік братів і сестер;
- зведення про поведінку дитини в сім'ї, дитячому садку.

Умовно інтерпретація малюнка диференціюється на два етапи.

1. Аналіз основної смислової інформації за малюнком, до якої відносять:

- порівняльний аналіз структури намальованої і реальної сім'ї;

- аналіз розташування і особливостей графічної презентації членів сім'ї;
- аналіз процесу малювання і спонтанних коментарів дитини під час виконання завдання.

2. Аналіз додаткового інформаційного навантаження:

- ступінь розвитку образотворчої культури, стадія образотворчої діяльності, на якій знаходиться дитина (примітивність зображення або чіткість і виразність образів, витонченість ліній, емоційна виразність);
- графічна якість зображення в цілому (характер ліній, пропорції фігур, використання простору, акуратність);
- формальна структура (динамічність малюнка, розташування членів сім'ї), зміст (аналіз сенсу) зображення.

Порівняльний аналіз структури намальованої і реальної сім'ї. Показниками емоційного благополуччя дитини в сім'ї служать: зображення всіх членів сім'ї, переважання на малюнку людей (в порівнянні з предметами), відсутність ізольованих членів сім'ї, загальна діяльність членів сім'ї або їх поверненість один до одного.

При інтерпретації результатів пильної уваги заслуговують всі випадки спотворення реального складу сім'ї. Коли дитина малює велику або меншу за чисельністю сім'ю в порівнянні з тією, яка існує насправді, – це основна ознака функціонування певних захисних механізмів, наявність емоційного конфлікту, незадоволеність з боку дитини з приводу сімейної ситуації. Крайніми варіантами є малюнки, в яких:

- взагалі не зображені люди;
- зображені тільки не пов'язані з сім'єю люди.

Таке захисне уникнення завдання зустрічається в нормі у дітей досить рідко. У більшій мірі воно поширене у дітей, що недавно прийшли в інтернат з сімей. Проте наявність подібних реакцій і в тому і в іншому випадках обумовлено однією з наступних причин:

- травматичні переживання, пов'язані з сім'єю;
- почуття знедоленості, покинутості;
- аутизм;
- високий рівень тривожності;
- поганий контакт з досліджуваною дитиною.

У безпосередній практиці часто доводиться стикатися з менш вираженими відступами від реального складу сім'ї. Зазвичай діти

зменшують реальний склад сім'ї, «забуваючи» намалювати тих її членів, які для них менш емоційно привабливі, з якими склалися конфліктні стосунки. Не малюючи їх, дитина як би розряджає неприйнятну емоційну атмосферу сім'ї, уникає негативних реакцій, пов'язаних з певними людьми. Найбільш поширеним варіантом є відсутність в малюнку братів і сестер, що пов'язане із спостережуваними в сім'ях ситуаціями сиблінгової конкуренції. Відкрита або «мовчазна» відмова дитини від зображення сибсів служить одним із способів символічної «монополізації» бракуючої їй любові й уваги батьків.

У незначних випадках замість реальних членів сім'ї дитина звертається до зображення маленьких звіряток, птахів. У подібних ситуаціях слід уточнювати, з ким конкретно дитина їх ідентифікує. Часто так зображуються брати або сестри, чий вплив у сім'ї дитина прагне применшити, знецінити і проявити по відношенню до них символічну агресію.

Особливої уваги вимагають малюнки, на яких дитина не включає себе до складу сім'ї, – не малює себе або, навпаки, замість сім'ї малює тільки себе. Такі малюнки свідчать про відсутність почуття спільності в сім'ї. Наприклад, відсутність у малюнку дитини власного зображення найбільш характерно для дітей, що відчувають у сім'ї по відношенню до себе відкидання або неприйняття. Презентація ж тільки себе замість сімейного портрету може вказувати на різний психологічний зміст залежно від ряду додаткових характеристик. Якщо при цьому в образі «Я» дитини наявна велика кількість деталей тіла, декорування одягу, збільшена величина фігури, то це вказує на певну егоцентричність, що супроводжується істероїдними рисами характеру. У випадках, коли власне зображення непропорційно малої величини, схемне, або себе дитина малює в ізоляції від інших, або нерухомою в порівнянні з іншими фігурами, або що стоїть спиною, особливо у поєднанні з розташуванням фігур на нижній частині листка, загальним зменшенням розміру фігур, слабкою, переривистою лінією, то можна припустити наявність у дитини відчуття знехтуваної людини, покинутості, неповноцінності в сімейній ситуації, неприйняття її в сім'ї, а іноді властивих їй аутичних тенденцій.

Не менш інформативним є і збільшення дитиною в малюнку складу сім'ї. Як правило, це пов'язано з сімейною депривацією – незадоволеними психологічними потребами в сім'ї, в першу чергу

в адекватному емоційно-особистісному спілкуванні. Як не дивно, випадки включення в малюнок сім'ї сторонніх людей найчастіше спостерігаються в малюнках єдиних дітей, прагнучих зайняти батьківську, керівну позицію по відношенню до інших дітей. Зображення не пов'язаних з сім'єю дорослих додатково до батьків або замість них указує на сприйняття дитиною власної сім'ї як не інтеграційної і, відповідно, на пошук людини, здатної задовольнити (компенсувати) її потребу в близьких емоційних контактах або на наслідок почуття знехтуваної людини, непотрібності в сім'ї. Ідентичну інформацію дають і зображені додатково до членів сім'ї собачки і кішечки, навіть якщо вони реально є вихованцями сім'ї.

Аналіз розташування і особливостей графічного зображення членів сім'ї. Розташування, міра близькості (стоять поряд, узявшись за руки, роблять щось разом і т. д.) і ступінь вираженості позитивних емоцій у кожного з членів сім'ї на малюнку вказують на психологічні особливості внутрісімейних взаємин і емоційне самопочуття дитини в сім'ї. Так, згуртованість сім'ї, малювання всіх членів із сполученими руками, об'єднаність їх в загальній діяльності є індикаторами психологічного благополуччя, включеності в емоційне життя сім'ї.

Малюнки з протилежними характеристиками (фігури людей хаотично розкидані на площині листа, далеко стоять один від одного, сильно виражені негативні емоції) можуть вказувати на низький рівень емоційних зв'язків між членами сім'ї.

Проте близьке розташування фігур, обумовлене задумом помістити членів сім'ї в обмежений простір (човен, маленький будиночок, острівець тощо), також може свідчити про порушені емоційні зв'язки в сім'ї, про прагнення, бажання дитини об'єднати, згуртувати сім'ю. На роз'єднаність, конфліктні взаємини в сім'ї вказують і малюнки, в яких між окремими членами сім'ї діти розміщують бар'єри – які-небудь предмети, об'єкти, виступаючі як перешкода між членами сім'ї, або переважання речей (в порівнянні з людьми), або невідповідність словесного опису і малюнка. Наприклад, батько сидить, сховавшись за газетою або біля телевізора, що відокремлює його від решти сім'ї. Або мати, що стоїть біля плити, яка поглинає всю її увагу. А так як в реальності дитина часто відчуває марність спроби об'єднання сім'ї, то для досягнення цієї мети вона і вдається до символічного використання зовнішніх обставин, ситуативної атрибутивності.

Ворожість в сімейній ситуації показує агресивна позиція якої-небудь фігури, закреслені фігури або зворотні профілі, деформовані фігури, зображення окремих членів сім'ї на різних сторонах листа або на окремих листках. На агресивність указують також підняті вгору або розсунені в сторони руки з довгими пальцями (або руками, що нагадують палицю) у кого-небудь із зображених членів сім'ї.

Виявлення в малюнку дитини угрупувань членів сім'ї за діяльнісною ознакою часто допомагає виділити в ній психологічні мікроструктури і коаліції. За малюнками, де частина сім'ї розташована в одній групі, а одна або декілька осіб – віддалені, можна охарактеризувати сім'ю як відчужену. У разі віддалення одного члена сім'ї можна припускати негативне ставлення дитини до нього, а іноді судити про загрозу, що витікає від нього.

Будь-які спотворення просторового розміщення фігур (зменшення, розміщення в нижній частині листа і т. п.) можуть бути викликані невротизацією дитини або його особистісними рисами.

Відповідність об'єктів, що зображуються, і їх частин є важливий психологічний показник. Так, при зображенні людини довжина рук припускає відповідність розмірам тіла. Часто збільшення або зменшення відносної величини якого-небудь об'єкту або його частини може бути викликане підвищеною значущістю цієї частини малюнка по відношенню до інших його частин, або своєрідним уявленням дитини про красу («Хорошого і красивого ніколи не буває багато»). Наприклад, прикрашена безліччю мережив спідниця разом з дуже маленькими ніжками не обов'язково свідчить про спотворені уявлення дитини про пропорційність. Проте грубі спотворення пропорцій (різка витягнутість або сплющеність, підкреслена геометричність, роботоподібність зображення людських фігур) частково пов'язані із сферою спілкування. Ряд авторів (С.Я. Рубінштейн, Є.Т. Соколова, Г.Т. Хоментауськас) вважає, що ці ознаки в малюнках людини відображають відхилення у дитини у схемі власного тіла, традиційно пов'язувані з абсолютно певними особливостями сфери спілкування.

Синтетичність (пластичність) малюнка – показник врахування реальних особливостей сприйняття об'єкту, що зображується, таких, зокрема, як об'ємність фігури, виражена світлотінь і т.п. Як правило, цей показник виявляється в молодшому шкільному віці (9–10 років). Перехід від схематичного зображення до пластичного малюнка, коли фігура людини перестає бути конструкцією, складеною з окремих

частин, приставлених одна до одної (шия плавно переходить в плечі, плечі – в руки і т. д.), свідчить про перехід дитини до нового рівня психічного розвитку.

Аналіз індивідуальних *особливостей графічного зображення окремих членів сім'ї* дає інформацію великого діапазону – це й емоційне ставлення дитини до конкретного члена сім'ї, й образ «Я» дитини, і специфіка її статевої ідентифікації.

При оцінці емоційного відношення дитини до членів сім'ї звертають увагу на:

- кількість деталей тіла (голова, волосся, вуха, очі, зіниці, вії, брови, ніс, рот, шия, плечі, руки, долоні, пальці, нігті, ступні);
- декорування (деталі одягу і прикраси – капелюшок, комір, краватка, банти, кишені, елементи зачіски, узори і обробка на одязі).

Хороші емоційні стосунки дитини з тим або іншим членом сім'ї супроводжуються позитивною концентрацією на його зображенні, що виявляється в більшій кількості деталей тіла, декоруванні. Гранична схемна графічної презентації, незавершеність малюнка, пропуск істотних частин тіла (не промальовували частини лиця, відсутність рук, ніг), навпаки, вказують не тільки на негативне ставлення дитини до людини, але і на агресивні спонуки до неї. Про *сприйняття ролей членів сім'ї* можна судити на основі порівняння величин фігур, оскільки для дитини величина фігури виступає засобом виразу значущості. Як правило, найбільшими діти малюють батька і матір. Зустрічаються випадки, коли діти найбільшими або рівними по величині з батьками малюють себе. Це може бути зв'язано або з егоцентричністю дитини, або з сиблінговим змаганням за батьківську любов, виключаючи або зменшуючи при цьому зображення найбільшого «конкурента» (брата, сестру і навіть кого-небудь з батьків). Значно меншими, ніж інших членів сім'ї, себе малюють діти, що відчувають свою незначність, непотрібність або, навпаки, що вимагають граничної опіки, турботи з боку батьків (особливо якщо дитина природно симбіотична). Наприклад, дитина намалювала молодшу сестру не тільки більшою, ніж вона сама, але навіть більшою, ніж батьки. Це тривожний сигнал приниження значущості дитини за рахунок виняткової уваги, що надається батьками молодшій сестрі, її особливого місця в ієрархії сімейних стосунків і цінностей.

Інформативною є і абсолютна величина фігур. Великі, через весь лист, фігури малюють імпульсні, впевнені в собі, схильні до домінування діти. Дуже маленькі фігури пов'язані з тривожністю, відчуттям небезпеки. Вираз облич намальованих членів сім'ї може свідчити про почуття дитини, що випробовуються по відношенню до них, або про її уявлення про ставлення до неї.

Аналіз особливостей намальованих фігур, частин тіла в цілому співпадає з інтерпретацією, описаною щодо окремої людської фігури (тести «Намалюй людину», «Автопортрет», «Будинок, дерево, людина»), але існують і специфічні саме для даної методики показники. Так, іноді дитина малює всіх членів сім'ї з руками, але «забуває» намалювати їх собі. Якщо при цьому вона малює себе ще і непропорційно маленькою, то це може бути пов'язано з відчуттям безсилля, власної незначимості в сім'ї, з почуттям, що оточуючі пригнічують її активність, надмірно її контролюють.

Коли при малюванні інших членів сім'ї дитина пропускає голову, які-небудь важливі риси обличчя або штрихує все обличчя, то це означає наявність конфліктних стосунків з даною людиною, ворожим ставленням до неї. Вираз обличчя намальованих людей також може виступати індикатором почуттів дитини до них. Проте діти схильні малювати переважно всміхнених людей – це своєрідний «образотворчий штамп», який зовсім не означає, що діти саме так і сприймають оточуючих. Для інтерпретації малюнка сім'ї вирази облич значущі тільки у тих випадках, коли вони відрізняються один від одного. Якщо дитина малює кого-небудь з членів сім'ї із зубами і особливо виділяє рот, то це пов'язано з почуттям страху, сприйманою ворожістю цієї людини до дитини.

У цілому в малюнках дітей виділяють *дві різні схеми малювання індивідів статевої належності*: тулуб чоловіка малюється овальної форми, а жінки – трикутної. Якщо дитина малює себе так само, як і інші фігури тієї ж статі, то це вказує на адекватне протікання статевої ідентифікації. Аналогічно і зображення деталей в презентації двох фігур, наприклад сина і батька, які можна інтерпретувати як прагнення сина бути схожим на батька, ідентифікацію і хороші емоційні контакти з ним.

Стандартизована *шкала оцінки вікових норм деталізації в зображенні людини* для дітей 6–7 років розроблена К. Йірасеком [88].

Дуже високий рівень: синтетичне зображення голови, тулуба, кінцівок. Шия, що сполучає голову з тулубом, за розмірами не більша

тулуба. На голові – волосся (або головний убір), вуха, очі, ніс, рот. Руки закінчуються кистю з п'ятьма пальцями. Ноги знизу завершуються ступнею. Зображені деталі одягу.

Високий рівень відрізняється від дуже високого або відсутністю синтетичності зображення, або відсутністю трьох деталей (шия, волосся, один палець, але не частини лиця).

Середній рівень: зображені голова, тулуб, кінцівки (можуть бути намальовані подвійною лінією), але можуть бути відсутніми шия, вуха, волосся, одяг, пальці, ступні.

Низький рівень: примітивний малюнок з тулубом. Кінцівки (зазвичай одна пара) малюються простими лініями.

Дуже низький рівень: малюнок «головонога», відсутнє ясне зображення тулуба або обох кінцівок.

Слід враховувати, що відсутність у малюнку якої-небудь важливої деталі (наприклад, рук або рота) може бути обумовлена особистісними проблемами дитини, особливою напруженістю або тривогою, яку викликає у неї дана частина об'єкту, або ж просто відволіканням уваги. В цьому випадку слід звернути увагу на наявність дефектів при зображенні інших людських фігур. Якщо хоч би в одному із зображень серії схожих об'єктів основні деталі присутні, то це, швидше за все, пов'язане саме з недостатньою увагою дитини. Після закінчення процесу малювання слід запитати її, чи все вона намалювала. Або конкретніше: «Подивися, у однієї з людей на твоєму малюнку є всі частини тіла? Можливо, ти щось забула намалювати?».

Аналіз процесу малювання і спонтанних коментарів дитини під час виконання завдання. Інтерпретація процесу малювання, як правило, досить суб'єктивна і в основному спирається на практичний досвід фахівця, що здійснює тестування. В цілому інтерпретація процесу малювання реалізує тезу про те, що за динамічними характеристиками виконання діяльності криються зміни думки, актуалізація почуттів, напруга, конфлікти. Іншими словами, вони відображають значущість певних деталей малюнка. Основними показниками аналізу виступають:

- послідовність зображення членів сім'ї;
- послідовність малювання деталей;
- виправлення і витирання;
- повернення до вже намальованих об'єктів, деталей, фігур;

• характер графіки (штрихування, величина зображення і ін.);

• особливості емоційного стану дитини під час малювання (паузи, емоційні спалахи).

Зазвичай першим у малюнку дитина зображає найбільш значущу, головну або емоційно близьку людину. Часто це батько або мати. Зображення матері в найостаннішу чергу вказує на негативне ставлення дитини до неї.

Випадки, коли першими діти малюють себе, пояснюються їх егоцентризмом як віковою характеристикою, закономірною для дошкільника, але ніяк ні для дітей молодшого шкільного віку, де егоцентризм може розглядатися скоріше як риса характеру, що закріплюється. Якщо першим дитина малює не себе і не батьків, а інших членів сім'ї, то саме вони виявляються найбільш значущими для неї в емоційному відношенні.

Якщо першою намальована фігура є найбільшою, але зображеною умовно або схематично, без декорування, то це свідчить про сприйману дитиною значущість даної особи, її сили, домінування в сім'ї, але одночасно і відсутності позитивних почуттів у дитини до неї. Проте якщо перша фігура ретельно промальована, деталізована і декорована, то, ймовірно, це найбільш улюблений член сім'ї, якого дитина обожнює і на якого прагне бути схожою.

Спостерігаються випадки, коли діти спочатку малюють різні об'єкти (лінію основи, сонце, меблі і т. п.) і лише потім приступають до зображення людей. Ймовірно, подібна послідовність виконання малюнка може розглядатися як своєрідний психологічний захист, за допомогою якого дитина прагне відсунути в часі неприємне їй завдання. Найчастіше це спостерігається у дітей, що живуть в неблагополучних сім'ях, хоча подібний алгоритм роботи може бути і наслідком поганого контакту дитини з психологом.

Характер графіки стосовно тесту «Малюнок сім'ї» інтерпретується так само, як в будь-якому іншому проективному тесті. В цілому наявність сильного штрихування і переважання маленьких розмірів часто вказують на несприятливий фізичний стан дитини, високий ступінь напруженості, скутості, тоді як великі розміри можуть з високою часткою умовності свідчити про хороший настрій, розкутість дитини, відсутність у неї напруженості і стомлення.

Неодноразове повернення до малювання тих або інших членів сім'ї, об'єктів і іншого вказує на їх значущість для дитини.

Повернення до якої-небудь деталі свідчить про пов'язане з нею домінуюче переживання.

Паузи перед зображенням певних деталей, членів сім'ї найчастіше пов'язані з конфліктним ставленням і є зовнішнім проявом внутрішнього дисонансу мотивів. На несвідомому рівні дитина як би вирішує, чи малювати йому людину або деталь, пов'язану з негативними емоціями, або не малювати.

Двояку інформацію несе *стирання і перемальовування* вже зображеного – це може бути пов'язано як з негативними, так і з позитивними емоціями по відношенню до мальованого члена сім'ї. Вирішальне значення в цьому випадку має розгорнений аналіз кінцевого результату діяльності дитини. Якщо стирання не привело до значного поліпшення зображення, то це, як правило, виражає конфліктне ставлення дитини до члена сім'ї, що зображується.

Спонтанні коментарі, міміку, жести дитини в процесі малювання часто пояснюють сенс змісту, що зображується нею. Тому до них не тільки необхідно прислухатися і без спотворення фіксувати їх, але й інтерпретувати з особливою обережністю. Звичайна їх поява видає найбільш емоційно «заряджені» місця малюнка, що може допомогти побудувати лінію бесіди з дитиною після малювання і об'єктивувати процес інтерпретації.

Замкнутим, закритим, таким, що погано входить в контакт або схильним до відходу від завдання дітям краще запропонувати намалювати сім'ю «у вигляді якого-небудь образу, символу, який виражає особливості саме їх сім'ї» або сім'ю тварин, «де всі члени сім'ї – різні тварини» (не сім'ю зайців або ведмедів, а сім'ю, де мама – одна тварина, діти – інші і т. п.). Інтерпретація подібних варіантів здійснюється за тими ж підставами, що і в методиці «Малюнок сім'ї», проте додаткову інформацію про домінування/підпорядкування, агресивність, егоцентризм, емоційну привабливість, сприйнятті рис характеру окремих членів сім'ї дитиною несе їх символічна ідентифікація, у тому числі і з різними видами тварин. Наприклад, зображення членів сім'ї в образі лева або тигра свідчить про їх агресивність; образи змії або крокодила вказують на холодну ворожість; мишеня або зайченя – на беззахисність, лисиця – на хитрість і одночасно привабливість, козеня з ріжками – на опір або захист і т.п.

Крім того, такі модифікації методики «Малюнок сім'ї», як «Моя група» або «Мій клас» (залежно від віку обстежуваної дитини), можна використовувати для діагностики особливостей таких типів

взаємин, як «дитина–педагог» і «дитина–діти». Інтерпретація кожного з варіантів за основними ознаками в цілому адекватна початковій методиці.

У разі, коли дитина переживає утруднення або відмовляється малювати «Автопортрет», «Сім'ю», так само як і при недостатній інформативності результатів методик, можна звернутися до використання більш опосередкованого типу малювання – методики «Піктограма», де слова «Я» і «сім'я» завуальовані в наборі менш навантажених слів.

Методика «Піктограма»

Звернення до піктографічного листа як прийому психологічного дослідження було вперше здійснене на початку 1930-х рр. Л.С. Виготським і О.Р. Лурією.

Ця методика може бути використана і як прицільна, і як замінююча або доповнююча, така, що уточнює дані дослідження індивідуально-особистісних особливостей дитини, отримані за допомогою інших методик. Відмінною її рисою є портативність, компактність у часі, несхожість на програмні (шкільні, дошкільні) перевірочні процедури, завдання. Крім того, методика дозволяє оцінювати не тільки *особистісні*, але й *когнітивні* особливості дитини.

Орієнтація дитини на основну мету методики дає можливість в щадному для неї, що виключає виникнення невротичної реакції, режимі виявити особливості самоставлення і взаємини з іншими, які вона відмовляється репрезентувати при виконанні завдань, направлених саме на цю мету.

Мета методики полягає у виявленні специфіки самоставлення, особливостей емоційного стану і спілкування, хоча дитині повідомляється інструкція, витікаюча з реальної мети методики, – вивчення опосередкованого запам'ятовування.

Стимульний матеріал. Простій олівець, білий папір формату А4.

Інструкція. «Зараз я називатиму слова і цілі вислови, які тобі треба запам'ятати. Для того, щоб тобі було легко запам'ятовувати, ти малюватимеш ось на цьому листі до кожного слова яку-небудь картинку, яка тобі допоможе потім пригадати задане слово. Писати замість малюнка не можна. Якість малюнка не має значення, можна

малювати що завгодно і як завгодно, лише б цей малюнок допоміг тобі пригадати задане слово – як вузлик на пам'ять зав'язують. Ось, наприклад, я задаю тобі перше словосполучення «веселе свято». Що можна намалювати, щоб потім пригадати це словосполучення?»

Організація. Дітям пропонують для кодування за допомогою малюнків 10 слів або словосполучень (зразковий перелік представлений нижче, з якого психолог відбирає варіацію не більше 10 слів і фраз). При цьому індивідуальна форма діагностики бажаніша, оскільки за показниками темпу, вибраного способу роботи, за поведінковими реакціями, безпосередньо спостережуваними в процесі діагностики, і ряду інших зовні виражених характеристик є можливість отримати додаткову інформацію про особливості дитини, її внутрішній світ, переживання. Якщо дитина посилається на те, що вона не вміє малювати, їй можна порадити малювати за допомогою тих способів, які не викликають у неї труднощів і звичні їй (так, як вона уміє). Не слід заперечувати або висловлювати несхвалення з приводу графіки і змісту малюнків дитини, якими б незвичайними (формою, змістом) вони не були. Проте якщо малюнки багатопредметні і на них витрачається значна кількість часу, то можна попросити дитину малювати небагато швидше.

Після виконання завдання листок з малюнками відкладають убік і лише в кінці дослідження (не раніше чим через 30 хвилин) дитині пропонують пригадати за малюнками задані слова. Всі відтворні дитиною слова психолог фіксує з граничною точністю.

Зразковий перелік слів для рисункового кодування: «ранок», «гра» («урок»), «сліпий хлопчик», «сім'я», «школа» («дитячий садок», «мій клас», «моя група»), «весела компанія», «я», «строга вчителька» («вихователька»), «дружба», «смачна вечеря», «сварка», «розвиток», «сміливий вчинок», «обман», «отруйне питання», «темна ніч», «багатство», «голодна дитина».

Аналіз та інтерпретація результатів. Динаміка пошуку і фіксації дитиною засобів запам'ятовування і особливості подальшого відтворення слів (зниження якості до кінця ряду) можуть свідчити як про її невпевненість у власних силах і можливостях, так і про виснажуваність, аж до зниження рівня розумової працездатності.

Показники сфер навантажень. Робота з емоційно навантаженим поняттям зазвичай супроводжується підвищенням м'язового тонусу, який виявляється в посиленні натиску. Тому при читанні піктограм перш за все слід, перевернувши лист, подивитися, де олівець

продавив папір наскрізь. Найчастіше навантаженнями якраз і виявляються слова «сім'я», «школа» («мій клас», «моя група»), «я», «строга вчителька», а також «весела компанія», «дружба», «гра», «урок». На те, що сфера життя, пов'язана з пропонованими поняттями, є навантаженням, можуть указувати специфічні для багатьох проектних методик показники:

- Зміст малюнка (наприклад, в серії малюнків присутні зображення людей, але відсутні компанії і навіть пари, а слову «дружба» відповідає малюнок двох тварин, що дає підставу припустити наявність відхилень у взаєминах дитини з іншими дітьми).
- Локальна відмова від малювання (якщо, звичайно, вона не пов'язана з труднощами символізування абстрактних понять).
- Специфічні коментарі до певних зображень (наприклад, для словосполучення «строга вчителька»: «Ось вона його лінійкою б'є...»).
- Частковий відхід від завдання (наприклад, на слово «сім'я» дитина малює предмети домашнього ужитку, будинок, де сім'я живе).
- Застрягання на якомусь окремому малюнку, його гранична деталізація або ж несподівана схематизація; спонтанний спалах словесних або мімічних коментарів або, навпаки, несподівана замкнутість дитини, що охоче коментувала інші слова. Іншими словами – це самі різні форми особливої презентації окремого малюнка на тлі інших.
- Синонімічні заміни заданих слів. Наприклад, молодші школярі часто словосполучення «строга вчителька» відтворюють як «зла вчителька». Це може відбутися не тому, що слово «строга» відсутнє в їх активному словнику, а у зв'язку з шкільним досвідом дитини, який дає їй всі підстави ототожнювати строгість вчителя із злістю. Особливо ілюстративний цей момент при масовому обстеженні, коли весь клас дає подібну стійку синонімічну заміну, на відміну від паралельного класу, де така заміна спостерігається фрагментарно.

Набагато рідше діти любовно і детально промальовували і коментують не травматичну сферу, а сферу підтримки, емоційного комфорту. Тоді вона виступає як острівець благополуччя в морі емоційних навантажень.

Словесне навантаження для всіх дітей («сліпий хлопчик», «сварка»), характеризує не сферу емоційної травми, а загальну

стійкість до стресу. Стресове навантаження цих слів у принципі слабке, але якщо поєднання «сліпий хлопчик» викликає сильну реакцію, то, значить, у дитини низька стійкість до стресів (а не іпохондричність – особливо якщо слово «хвороба» виявляється не навантаженням).

Показники спілкування. Мірою товариськості служить кількість людей, зображених у піктограмі. Якщо людей особливо багато і вони присутні буквально в кожному малюнку, то це, швидше за все, говорить про гостру незадоволеність дитини в спілкуванні. Виняток становлять неадекватні зображення, де практично один і той же малюнок людини (людей) символізує самі різні поняття. Повна відсутність людей в піктограмі вказує на понижену потребу в спілкуванні. Заміна людей на тварин говорить, як правило, про інфантильність або деяку боязнь спілкування, надмірну боязкість, соромливість дитини. Малюнки людей у піктограмі, якщо вони не гранично умовні, інтерпретують за показниками малюнка людини, представленими вище. Особливу увагу звертають на повну відсутність грон рук при детальному промальовуванні інших частин тіла – це указує на серйозні проблеми у сфері спілкування.

Показники тривожності. Окрім загальних для зображення людини показників тривоги, в даній методиці існує специфічна ознака, що викликається завданням на запам'ятовування: це надмірно велика кількість деталей, що свідчить про те, що дитина не сподівається на свою пам'ять і вводить масу дублюючих уточнень (про всяк випадок, щоб не забути слово). Наприклад, на слова «смачна вечеря» малюються і чашка, і годинник, і місяць, що нагадують про вечерю. Такого роду деталізацію не слід плутати з деталізацією інших типів (образність або конкретність). Тривожна деталізація направлена саме на побудову додаткових опор для пам'яті. Проте якщо у дитини дійсно погана пам'ять (що може бути встановлено, коли в цьому є особлива необхідність, за допомогою відповідних методик), то уточнююча деталізація є прояв компенсаторних механізмів. Іншими словами, про тривожну деталізацію в піктограмі можна говорити лише при нормальній пам'яті.

Відділення малюнків один від одного лініями, рамочками або їх послідовна нумерація також свідчать про тривожну турботу дитини не сплутати власні зображення. Іноді рамочки вказують на особливу педантичність дитини, яка найчастіше і служить компенсаторним механізмом особистісної тривожності. Показником же гострої

тривожності і, як її наслідок, розпаду діяльності виступає хаотичне розташування малюнків на листі – вони буквально наповзають один на одного.

Показники організації діяльності. Розміщення дитиною малюнків на листі паперу дає інформацію про рівень організації її діяльності, що, у свою чергу, може служити непрямим показником розвитку самосвідомості. Так, про високий рівень організованості свідчать правильні, регулярні рядки і стовпці малюнків. Малюнки, розташовані відносно регулярно, підряд, але не збудовані в колонки або рядки, вказують на середній рівень організації діяльності дитини. Про низький рівень можна говорити, коли малюнки розташовані на просторі листа у випадковому порядку, але не змішуються один з одним. Хаотичне розташування, перетин малюнків або їх заповзання один на одного вказують на розпад діяльності, причому, як правило, обумовлений тривожністю, глибокими негативними переживаннями, у тому числі і з приводу свого «Я».

РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПОВЕДІНКИ Й ОСОБИСТІСНИХ РИС ДОШКІЛЬНИКІВ

3.1. Ранній вік (1-3 роки)

Раннє дитинство (період 1 до 3 років) – це особливий період, коли емоції панують над поведінкою дитини, відображаючи всі сторони дійсності, з якою доводиться стикатися маляті. Емоції маленької дитини виникають у відповідь на конкретну ситуацію і є нестійкими. У цьому полягає величезна привабливість даного віку. Багато що можна змінити, виправити і скоректувати, наприклад, змінивши поведінку близьких людей, які оточують дитину.

Діти відрізняються один від одного, так само як, утім, і дорослі люди, *емоційною вразливістю*. Для тих дітей, які спочатку були нервово ослаблені, будь-яка напружена ситуація загрожує перерости в накопичення напруги, а потім у виверження, вибух почуттів – це так звані істерики. Коли дитя накричиться і наплачеться, настає затишшя, до наступного емоційного вибуху. Так і живуть багато сімей у циклічному режимі: напруга – вибух – затишшя і знову все йде по колу. Зростаючи в таких умовах, дитя змінює форми зняття напруги, залишаючи незмінною модель. Небезпека полягає в тому, що ця модель невротичного регулювання стану береться дитям на озброєння і легко переноситься спочатку в дитячий садок, школу, а потім і власну сім'ю.

Агресивна поведінка

Категоричне «Ні» на всі пропозиції

Артем, 3 роки. Мама розповідає про поведінку свого сина: «У хлопчика з'явилося категоричне "ні□ на всі пропозиції з боку дорослих. Він суперечить сам собі. Артем став дуже образливий, навіть коли з ним говорять дуже спокійно. Агресивна поведінка виявляється по відношенню до мами і тата, а ось по відношенню до бабусі і дідуся Артем собі такого не дозволяє. У дитячому садку поводиться дуже добре, слухається вихователів, з ним жодних проблем. А ось удома став просто некерованим! Хоча ми не кричимо на нього, не заставляємо: якщо чогось не хочеш, то і не треба?. Я вчора лаяла Артема і сказала йому, що його чужий дядько забере.

Так от наш син заявив нам, що піде жити до бабусі. А мені сказав: "Я тебе поріжу ножиком!□. На вулиці може зупинитися і вимагати цукерки. Я завжди, приходячи у дитячий садочок за Артемом, приносила йому цукерки, а тепер уважаю, що досить, оскільки син став просто вимагати від мене цукерки. Я повинна все зробити для дитяти! А він не піддається вихованню! Як реагувати на агресію? Як добитися того, що треба мені?»

У цій ситуації мамі перш за все необхідно зрозуміти, що їй потрібно. Тобто необхідно чітко визначити, що для неї принципово, а з яких питань вона могла б піти на компроміс. Тоді її категоричних «ні» для Артема стане менше, відповідно знизиться і кількість його категоричних «ні». З Артемом відбувається сповна закономірна для його віку криза розвитку. А як усяка криза, вона протікає не завжди гладко. Річ у тому, що саме в ці періоди дають про себе знати, з одного боку, педагогічні недоліки, а з іншого – особливості особистості дитини.

В даному випадку Артем чітко визначив, для кого йому необхідно владнувати скандали. Претензії Артема саме до мами з татом викликані недостатньою свободою і самостійністю, які хлопчик своїм категоричним «ні» намагається відстояти. Цей кризовий період так і називають: «Я сам!» Надавши більше свободи і самостійності в тих питаннях, у яких дитя вже компетентне, в тих ситуаціях, які безпечні, батьки зможуть повернути спокій і рівновагу в свій будинок. Залякуючи хлопчика «чужим дядьком», вони отримали зворотний результат – агресію. Адже агресія – це зворотна сторона страху. Слова, сказані матері сином, безумовно, неприємні для неї, але вони повинні змусити задуматися про нижченаведене:

1. Можливо, хлопчик десь почерпнув такий спосіб розправи і це джерело знань необхідно скоректувати (це можуть бути і відеофільми, і комп'ютерні ігри).

2. При вихованні сина мама недостатньо приділяє уваги одному з чотирьох табу, які повинне засвоїти кожне дитя, – не можна заподіювати шкоду іншому.

3. На агресивні випади трилітнього маляти найкраще дати спокійну тверду відсіч: «Так робити не можна!», «Так говорити погано!» і тому подібне.

«Вже покусала двох дітей»

Юля, 2 роки 6 місяців, ясельна група. Дівчинка агресивна по відношенню до однолітків і вже покусала двох дітей. У куточку природи, скориставшись тим, що на неї ніхто не дивиться, Юля обірвала листя в кімнатної рослини, зриваючи поступово листочок за листочком. Коли педагоги просять або вимагають, аби Юля щось зробила, дівчинка опускає голову і довго дивиться спідлоба. Після ретельного обдумування ситуації Юля виконує прохання-вимогу педагога, але з таким виглядом, неначе виконує велику поступку. Для малювання картинок Юля вибирає лише червоний колір.

Виявилось, що в сім'ї Юля б'є всіх (маму, тата, бабусю), окрім дідуся, якого поважає і слухається. Агресивна поведінка у маленьких дітей найчастіше пов'язана з родинною атмосферою. У сім'ї, наприклад, може допускатися агресивна поведінка по відношенню до дитини або між іншими членами сім'ї. Ставши нормою, агресивна поведінка легко переноситься до дошкільної установи. Вибір червоного кольору говорить про напруженість, агресивність. Вихід цієї напруженості й агресивності в малюнок (за допомогою кольору) виступає чинником, що стабілізує стан дівчинки.

Що можна зробити в цій ситуації?

1. Педагогам у бесіді з батьками про причини агресивної поведінки дівчинки у дитячому садку зробити акцент на тому, що така поведінка найчастіше пов'язана з психологічним кліматом у сім'ї.

2. Батькам і бабусі проаналізувати взаємини дідуся і Юлі. Відповісти на питання: «Які поведінкові стратегії допомагають дідусеві добиватися того, що Юля його не б'є?».

3. Мамі, татові і бабусі при агресивних проявах Юлі по відношенню до них виступати єдиним фронтом на захист один одного: наприклад, бабуся виступає на захист батька і говорить Юлі, що тато – це її син і бити свою дитину вона не дозволить нікому. Підключити до цієї відсічі агресії дідуся, якого Юля поважає і слухається.

4. Якщо дівчинка замахнулася на дорослого, стукнула його або покусала однолітка, то обов'язково підкреслити, що Юля зробила погано, розчарувала вас, зробила боляче. Не давати у відповідь агресивного випаду по відношенню до Юлі, в цьому випадку він неефективний, оскільки агресивна поведінка у дівчинки і так вже

закріпилась, вона її не здивує, а лише допоможе увірувати в те, що так і треба поступати з тими, хто не правий.

5. Виключити агресивні прояви всім членам сім'ї. У щоденному спілкуванні демонструвати Юлі модель безконфліктної поведінки.

6. У дитячому садку надати дівчинці можливість конструктивно випліскувати свою агресію: наприклад, можна бити «грушу», яка висить в спортивному куточку, бити в барабан у музичному куточку. Заохочувати малювання, яке дівчинка використовує як один із способів адаптації. Не нав'язувати Юлі вибір кольору при малюванні, він зміниться тоді, коли зміниться ситуація, в яку потрапила дівчинка.

7. Підкреслювати що Юля – хороша дівчинка, і заохочувати те хороше в поведінці Юлі, що побачили. Ви і не помітите, як дівчинка дійсно стане такою!

«Що означає пристрасть до такої гри?»

Діма, 2 роки 4 місяці. Вранці не хоче йти у групу і просить маму залишити його посидіти в роздягальні. Любить гратись у дитячому садку й удома з іграшковими тваринами. Ігри Діми розвиваються кожного разу за однаковим сценарієм: тварини борються між собою, не погоджуються на мирні переговори і здійснюють відверто агресивні дії по відношенню один до одного. Що означає пристрасть до такої гри?

У сім'ї Діми покараннями сина (а він єдиний у батьків) займається мама. Батько сина практично не карає. Мама використовує фізичні покарання («Буває, даю по попі», «Можу вдарити») і скаржиться на те, що після таких покарань сина мама погано себе почуває. Діма часто влаштовує істерики: падає на підлогу і кричить. Така поведінка у хлопчика найчастіше трапляється в гостях.

Вочевидь, що агресивні дії по відношенню до себе з боку найближчої і дуже значимої людини (мами) хлопчик переносить і в ігрову ситуацію. Окрім цього, дана ігрова поведінка допомагає дитяті в цьому віці відреагувати на напругу і негативні почуття по відношенню до близьких людей. Істерики влаштовуються Дімою для батьків у присутності сторонніх: саме для них він поводиться потворно і погано. Втім, відмітимо, що так само поводиться і мама по відношенню до Діми.

Дуже часто модель виховання, отримана в дитинстві, переноситься у власну сім'ю. Один батько на консультації з приводу страхів і нічних кошмарів у сина намагався переконати самого себе в правильності вибраної ним лінії виховання: «Мене били, але я ж виріс нормальною людиною! Я бив і битиму свого сина!» Цей дорослий чоловік замешкався лише тоді, коли я попросив пригадати: «Що почував він по відношенню до батьків, які його били, коли був маленьким хлопчиком?» Тоді відповіді на своє питання я не почув, але мені часто хочеться задати його тим батькам, які піднімають руку на власну дитину. Дуже важко не слідувати тій моделі, яку ти отримав від найближчих і дорогих тобі людей, навіть якщо ти знаєш, розумієш і усвідомлюєш, що ця модель далеко не найкраща.

Є ще одна причина, з якої фізичні покарання жили, живуть, та й житимуть у виховних стратегіях батьків. Це ефективність фізичних покарань. Швидкий результат від фізичної дії – що ще треба батьку в наш стрімкий і швидкий час. Лише ось результат цей зовнішній і виробляється поведінка, заснована на страху. Дитя в результаті поводиться правильно в ситуаціях, контрольованих дорослим. Без контролю поведінка порушується. Що можна зробити в цій ситуації?

1. Батькам і педагогам не забороняти, але і не заохочувати такі ігри хлопчика, розуміючи, що вони лише спосіб емоційного реагування на фізичні покарання.

2. Змінювати треба не стільки сценарій ігор хлопчика, скільки сценарій поведінки мами, на що їй необхідно вказати. Запропонувати мамі уважно поглянути на те, як тварини в руках у сина борються між собою, в якій із них вона може побачити себе.

3. Хлопчикові дати можливість вранці посидіти в роздягальні і налаштуватися на дитячу групову кімнату, на стосунки з однолітками і педагогами.

4. Батькам Діми необхідно змінити фізичні покарання на творчі покарання. Одним з видів творчого покарання, наприклад, є відсутність покарання, якщо таке здивує і змусить дитину задуматися про провину.

Проблеми дитячо-материнських взаємин

«Я не розумію, що вона хоче»

Поліна, 2 роки 4 місяці. В групі серед однолітків тримається осібно. Вихователі хором дали характеристику: «Дівчинка не посміхається». Поліна практично нічого не говорить, хоча й розуміє звернену до неї мову, виконує всі вказівки вихователів. Мама відзначає, що дома щодня Поліна влаштовує істерики з падінням на підлогу. Дівчинка дуже недовірливо і вибірково ставиться до людей. Не робить того, про що її просять дорослі, наприклад, помахати при прощанні рукою, дати руку і тому подібне. При наполегливості дорослих падає на підлогу. Неадекватно реагує на чоловіків: коли батько хоче її поцілувати, вона відвертається і відштовхує його. Коли дідусь підходить до Поліни, вона валиться на підлогу.

Така реакція дитини на близьких їй людей дозволила передбачити, що вони для Поліни швидше не близькі, а незнайомі, не такі, як мама. А в цьому віці для дітей характерний страх незнайомих людей. Це припущення підтвердили слова мами про те, що жити разом із батьком Поліни вони стали через рік після народження дочки. Затримка мови, порушення в поведінці й емоційній сфері (ступор, істерики) – все це вказує на наявність пошкоджень кори і підкіркових структур головного мозку. Дійсно, передпологовий період протікав з ускладненнями (операція під загальним наркозом, стрес від розлучення з колишнім чоловіком). Таким чином, ще у внутрішньоутробному періоді дівчинка отримала масу негативних переживань. Пологи теж пройшли не зовсім гладко, що лише погіршило ситуацію.

Після народження Поліна, природно, не могла бути спокійним дитям і доставляла мамі, яка виховувала малятка одна (батько Поліни жив у іншій сім'ї і на розлучення вирішився лише тоді, коли дівчинка підросла), масу клопоту, переживань і напруги. Мама Поліни знаходилася весь перший рік життя дочки у дуже складній ситуації: важко було фізично, морально і матеріально. Та і дочка не особливо радувала, а швидше стомлювала своїми безконечними криками й істериками. Все частіше мама стала помічати, що вона не розуміє Поліну, не розуміє, що хоче дочка, чому кричить. Нерозуміння зростало і усе більш утрудняло дитячо-материнські стосунки. Мама

стала агресивно реагувати на істерики і протестну поведінку дочки. Природно, що дитячий садок здався мамі рятувальним кругом, і в 1,5 роки дівчинка вже ходила в ясла. Проте після перебування в дитячому садку, де Поліна поводилася добре (ось тільки не посміхалася і не раділа), істерики у дівчинки стали протікати особливо бурхливо.

Змінити цю ситуацію допомогло рішення мами ставитись по-іншому до істериків дочки: «Це не дитяча шкідливість, а спосіб налагодити стосунки доступними маленькому дитяті засобами з упертими дорослими». Змінити свою поведінку мамі було зовсім непросто, знадобився час і терпіння, але результат не змусив себе чекати: дівчинка стала підходити до батька, називати його «тато», гратись із ним. Змінилося ставлення й до дідуся: з ним дівчинка стала спокійно взаємодіяти. Чоловіки були прийняті цією маленькою дівчинкою, а це вже немало. Істерики практично припинилися, оскільки мама перестала на них агресивно реагувати, проте замість них з'явилося виття і гучний звук «А», який Поліна використовувала, коли була з чимось не згодна. Така заміна способу реагування була розглянута мамою як позитивний факт.

До нормалізації стану дівчинки ще далеко: необхідний і медичний супровід, і спеціальні додаткові способи стимуляції мовного розвитку. Проте був зроблений важливий крок з боку найбільш значимої для дитини людини – мами: вона змогла зрозуміти, переосмислити і змінити себе, своє ставлення до дочки. У дитячому саду вихователі стали відзначати у Поліни несміливі посмішки, які все частіше ковзали по її губах, як маленькі проміннячка сонця в дощовий день.

Від дитини неприємно пахне

Денис, 3 роки. Хлопчика виховують мама і дідусь. У Дениса денне і нічне нетримання сечі, яке мама не вважає проблемою. Одяг, у який одягнений хлопчик, настільки брудний, що з дитячої шафки в роздягальню поширюється неприємний запах. Неприємно пахне і від самого хлопчика, що викликає реакцію однолітків: вони відсовуються від Дениса, відходять від нього в сторону або відмовляються дати хлопчикові руку для того, щоб йти з ним у парі. Мама за родом своєї трудової діяльності медичний працівник, сама виглядає охайною й акуратною. Від мами Дениса не пахне так неприємно, як від її сина –

застарілою сечею або просто давно немитим тілом. Спроби вихователів коректно вказати мамі Дениса на те, що білизна у дитини має бути чистою, а дитину треба мити, не увінчалися успіхом. Педагоги, що одного дня зневірилися, віднесли брудну білизну хлопчика у пральню. Навіть після цього ситуація не змінилась, хоча мамі розповіли про прання білизни її сина.

Розцінивши даний факт недостатнього догляду за Денисом як факт жорстокого поводження з дитиною, ми провели відверту бесіду з мамою на тему «Дитину треба купати і білизну прати!». Як виявилось, навіть попісяні колготки і трусики хлопчика мама частенько не прала, а просто сушила на батареї. Цикл роз'яснювальних бесід з мамою допоміг нам змінити ситуацію, але сім'я Дениса потребувала ще дуже тривалого психолого-педагогічного супроводу. Виявилось, що мама хлопчика з ним ніколи не грає, та й не особливо уявляє собі, у що можна грати з таким малям. За тим, як мати доглядає свою дитину, можна судити про те, чи був він бажаним чи ні. В даному випадку вагітність була випадковою і небажаною, батько хлопчика так і не дізнався про народження у нього ще одного сина. Не дивлячись на те, що мамі Дениса вже було 36 років, вона не хотіла ставати мамою і зробила спробу самостійно позбавитися від плоду. Спроба виявилася невдалою, і незабаром народився Денис.

Що можна зробити в даній ситуації?

1. Педагогам постійно вказувати мамі на те, що ситуація, коли від дитини неприємно пахне, недопустима.

2. Бити тривогу із цього приводу, залучаючи до вирішення ситуації педагога-психолога, лікаря, медичну сестру, завідувачку дитячим садком, методиста.

3. Уточнити у мами, як вона пере одяг хлопчика, як часто його міняє. Розповісти про гігієнічні вимоги до одягу дитяти в дитячому саду. Бесіда повинна проходить в спокійному і вимогливому тоні.

4. Педагогам необхідно щодня контролювати стан одягу хлопчика і оперативно реагувати на порушення гігієнічних вимог до одягу маляти.

5. Не заспокоюватись до тих пір, поки ситуація не нормалізується, але і після цього здійснювати періодичний контроль.

«Не можу знайти підхід до дочки»

Віка, 2 роки 4 місяці. На прихід мами за нею в дитячий садок реагує негативно, всіляко виражає свою незадоволеність. У дитячому садку дівчинка не плаче, але поводиться підкреслено агресивно. Мама скаржиться: «Не можу знайти підхід до дочки. Віка не реагує на зауваження і не хоче слухати, що їй говорять, вередує». Дівчинка небажана за статевою належністю («Думали, що хлопчик буде»), швидка і нетерпляча, як її мама, дратує тата самою своєю присутністю в сім'ї («Якби ми прожили без дітей, то я не помер би»). Маму дочка теж дратує, але з іншого приводу: «Я багато займалася з дочкою, поки та не заговорила. Зараз заговорила, і дитя стало дратувати». Мама постійно з'ясовує стосунки з дочкою і кричить на неї, а батько лається, коли чує, як мама кричить на Віку.

Ось таке у цій сім'ї замкнуте коло роздратування, неприйняття й агресії один до одного. Підкреслено агресивна поведінка дівчинки у дитячому садку і прояви агресії по відношенню до матері – все це є наслідком, перш за все, підвищеного рівня агресії в родинних стосунках. Дуже часто причини конфліктів у стосунках з дітьми криються у власному дитинстві батьків, як і виявилося в історії Віки. У мами Віки були і зберігаються до цих пір конфліктні стосунки зі своєю матір'ю: «Я прагнула мамі догодити все дитинство, а чула лише образи». Віці мама дає таку характеристику: «Плаксива, вперта, нетерпляча». Перенесення позитивних і негативних дитячо-материнських стосунків може походити з одного покоління в інше (соціальне спадкоємство). Відбувається так зване психологічне спадкоємство взаємин. Окрім цього, подружні стосунки між батьками Віки затьмарені скандалами, з'ясуваннями стосунків, а цей шлюб, укладений по розрахунку, ніяк не хоче трансформуватись у шлюб за коханням. Дитяті в такій сім'ї так не вистачає тепла і ласки.

Що можна зробити в цій ситуації?

1. Педагогам у бесіді з мамою Віки про важливість стосунків матері і дочки підкреслювати досягнення дівчинки, ті дивні відкриття дитяти, які щедро надає дошкільний вік.

2. Мамі, приходячи за Вікою в дитячий садок, включатися в ігри і заняття дівчинки, не квапитися додому, давати можливість дограти.

3. Батькам нормалізувати подружні взаємини на користь

психічного здоров'я дочки. Родинні скандали і з'ясування стосунків між мамою і батьком (найдорожчими і близькими людьми) здатні не лише впливати негативно на психічний стан дитини, але й негативно впливати на її майбутнє родинне життя.

4. Попросити маму дівчинки назвати декілька позитивних якостей своєї дочки. Для нормалізації стосунків матері і дочки педагогам слід робити акцент саме на цих якостях дівчинки.

«Так вийшло, що я хочу розлучитися з чоловіком...»

Питання, задане педагогові в роздягальні дитячого саду: «Так вийшло, що я хочу розвестися з чоловіком. Розумієте, я зустріла іншу людину, з якою планую пов'язати свою долю. Він згоден удочерити мою дитину, дворічну Катю. Не знаю, як розлучення вплине на нашу дочку, вона дуже любить рідного батька. Чи треба пояснювати дівчинці, що у неї тепер буде інший тато? Як дівчинка переживе наше розлучення, чи не відіб'ється воно негативно на її психічному здоров'ї? А як називати дівчинці ту людину, яка тепер фактично роститиме її разом зі мною? Тато?»

Розлучення в будь-якому разі негативно позначиться на вашій дівчинці, навіть якщо вам здаватиметься, що все йде як і раніше (див. «Психологічна допомога дітям при дисгармонії в родинних стосунках»). Розлучення руйнівно впливає на психіку дитини, воно руйнує основу сім'ї, так необхідну маленькій дитині. Якщо дівчинка дуже любить рідного батька, подумайте, а чи варто руйнувати цей зв'язок двох рідних сердець? Можливо, що дівчинка зможе полюбити і вашого нового обранця, тоді вашій дочці надзвичайно повезе, у неї буде двоє значимих, улюблених і люблячих її чоловіків. Як називати людину, яка стане її ростити, надайте визначитися вашій дочці (діти надзвичайно спостережливі і мудрі), швидше за все, в цьому віці зватиме «тато».

Пояснити дівчинці появу вашого обранця доведеться, але кращим варіантом буде все-таки правда, діти такі чутливі до брехні, замовчування і нещирості дорослих. Хай ситуація розлучення стане для Каті ситуацією появи більшої кількості родичів, що люблять дівчинку.

Страхи у дітей раннього віку

«Тебе Бармалей теж забере!»

Данило, 3 роки. Постійно говорить всім дорослим про Бармалея. Маля стверджує, що його може забрати Бармалей. Більш того, запевняє дорослих в дитячому саду і удома в тому, що їх життя теж в небезпеці: «Тебе Бармалей теж забере!» Розмови з хлопчиком про те, що Бармалея немає, не допомагають. Що відбувається з дитям і як відноситися до такої поведінки маляти?

Така поведінка хлопчика говорить про те, що страх для нього представляє дуже велику загрозу. Данило намагається впоратися зі своїм страхом. Хлопчик потребує психологічної допомоги дорослих, про що і говорить їм по-своєму: «Тебе Бармалей теж забере!» От дорослих маля чекає, що вони покажуть, як можна впоратися з Бармалеєм, що вони, дорослі, Бармалея не бояться! У цьому віці дітям вже зрозуміло, що небезпека знищується, забирається, як грязь знімається мокрою ганчіркою: «Тільки що була, і немає її!»

Можна з упевненістю передбачити, що проблемою в даній ситуації є взаємини сина і батька. Адже страх, який зафіксувався у свідомості Данила, – це, перш за все, образ лиходія-чоловіка, а значить, хлопчикові щось незрозуміло і неясно саме в стосунках з батьком. Батько в сім'ї, перший і найближчий чоловік для дитяти, дає уроки упевненості, сили, мужності. Як виявилось, батько хлопчика надзвичайно зайнятий роботою. Окрім цього, батьками малюка вже протягом декількох місяців обговорюється тема розлучення.

Чим можна допомогти Данилові в цій ситуації? Перш за все, відгукнутися на слова хлопчика: «Тебе Бармалей теж забере!». Хлопчикові можна запропонувати гру: «Хочеш, Даня, ми зараз в це гратимемо. Ти будеш Бармалеєм, який мене забере, а я тебе буду дуже сильне боятися!». Грати необхідно з дотриманням особливої технології і правил. Хай маля в ігровій ситуації переможе Бармалея стільки разів, скільки йому знадобиться. Але це лише часткове вирішення проблеми, оскільки на зміну Бармалею прийде Костій Безсмертний, Бабай, Робот, Жук і т. п., а потім і запасна частина Костія – Чорна Рука. Всі ці страхи є показником проблемних, напружених стосунків у сім'ї. В даному випадку батькам потрібно зрозуміти, що в тій родинній атмосфері, в якій знаходиться їх єдиний син, відбувається невротизація дитини.

Нав'язливий страх Бармалея – це невротичний симптом, і до невротичного стану залишився один крок.

«Що робити, адже скоро з'являться мухи?»

Мама дівчинки 3 років звернулася до педагога дитячого садка з проблемою: «Моє дитя дуже боїться комах, що літають (навіть дрібних мошок). Вона плаче, втікає і (поки не забуде) не йде туди, де комаху бачила. Всі розмови з нею закінчуються фразою: "Я не боюся, скажу "киш" – і вона відлетить?, але результат залишається тим самим. Що робити, адже скоро з'являться мухи?»

Мама в даному випадку абсолютно правильно турбується. Дівчинка пробує вирішити важку для неї ситуацію подолання страху комах, що літають, але доки безрезультатно.

Відмітимо, вже дуже добре те, що дівчинка говорить: «Я не боюся, скажу "киш" – і вона відлетить». Така смілива заява свідчить про те, що до сміливого вчинку залишилося зовсім небагато. Дівчинці необхідно допомогти конкретизувати свій страх: малюнком, іграшкою мухи, читанням казки (наприклад, «Муха-цокотуха»), програванням історій про комах, що літають (дівчинці запропонувати роль мухи, роль дівчинки, яка боїться мошок, роль дівчинки, яка не боїться мошок, і т. д.). Але, ні в якому разі не треба заставляти дитину, не треба старатися в подоланні страху без готовності до цього дівчинки.

Невідповідність статі дитини очікуванням батьків

«Я не дівчинка, а хлопчик!»

Оленка, 3 роки, молодша дівчинка в сім'ї, де у неї є старший брат Ігор (10 років). На місці Оленки всі хотіли бачити хлопчика, особливо чекав братика Ігор. Новину про те, що народилася сестричка, Ігор сприйняв дуже дивно: він, нічого не кажучи, пішов і ліг спати. Ігор заснув глибоким сном і проспав цілу добу (хлопчика не могли розбудити). Декілька місяців Ігор не підходив до сестрички. Зараз хлопчик змирився з тим, що у нього є сестричка, а не братик, проте постійно нагадує Оленці, що мама його, Ігоря, любить більше, ніж її, Оленку.

Дівчинка Оленка, яка не віддає перевагу одягу, характерному для хлопчиків, та і грати любить у ляльки, раптом стала стверджувати, що вона хлопчик: «Я не дівчинка, а хлопчик! Виросту, буду дядьком, татом!» Така заява була зроблена Оленкою і удома, і в дитячому садку. Треба відзначити, що Оленка дуже прив'язана до мами, яка обтяжується цією прихильністю, говорить, що Олена часто її дратує, і характеризує дочку як «прилипливу». Батько, зайнятий забезпеченням матеріального благополуччя сім'ї, практично не приймає участі у вихованні дітей. Оленка намагалася впливати на батьків капризами, проте вони швидко присікалися. У дівчинки залишався один вихід – стати хлопчиком, якого так хотів старший брат! «Тоді, можливо, мама мене любитиме, так само як і Ігоря!» – така логіка підштовхнула Оленку до настільки відчайдушної заяви.

Спочатку невідповідність статі дитини тій, що очікували батьки й Ігор, потім неприйняття з боку брата, емоційна холодність матері – всі ці проблеми, які не в змозі вирішити дівчинка в 3 роки, стоять за її заявою. Саме їх вирішенням необхідно зайнятися, тоді бажання стати хлопчиком у Оленки пройде саме собою. Відмітимо, що у віці трьох років діти ще переконані, що стать можна легко змінити: «Була дівчинкою, а тепер захотіла і буду хлопчиком!»

Подібні заяви дітей не можна залишати без уваги. Необхідно проаналізувати родинні стосунки й у разі потреби надати психолого-педагогічну допомогу сім'ї. В даному випадку такої допомоги потребує вся родина, особливо Ігор, що підігріває ситуацію своїми словами про любов мами до нього.

Психологічна несумісність із дитиною

Психологічна несумісність з дитям дуже часто виражається у роздратуванні, яке викликають ті якості малюка, які не приймаються, наприклад, у чоловіка.

«Вона уперта, як тато!»

У цій сім'ї двоє дітей: дівчинка Христина і хлопчик Женя. Різниця між дітьми зовсім невелика, всього лише 1 рік 5 місяців. Здивування педагогів викликало те роздратування, яке батьки

випліскують на своїх дітей у роздягальні дитячого садка. Коли мама забирає дітей, то можна почути про Христину, що вона «вперта, як тато», а про Женю, що він «повільний і буркотливий, як його батько». Зате коли батько забирає дітей, то про Христину ми чуємо, що «вона нервова і капризна, як мама», а про Женю, що «він, як мама, образливий».

Батьки цих дітей демонструють, перш за все, психологічну несумісність один з одним. Мама розповіла нам про те, що вона за темпераментом швидка і до того ж «жайворонок», любить вставати ні світло ні зоря. А ось її чоловік, якого вона любить, повна протилежність: і засиджується із справами до глибокої ночі, і робить все так повільно, що мама призналася: «Я б водою його облила за це!» Коли ми поцікавилися, чи не виконувала вона цю загрозу, то виявилася, що дійсно, її чоловік одного дня був нею облитий холодною водою за свою повільність, за те, що вранці буквально спав на ходу. Спроби подружжя розлучитися один з одним на два місяці ні до чого не призвели, кохання виявилося сильнішим.

Дуже до речі в сім'ї підросли діти, які стали використовуватись обома подружжям для того, щоб виплеснути своє роздратування і напругу. Незадоволеність один одним і мама, і батько спрямовували і на дочку, і сина. Таке виховання дало результати: обоє дітей заїкаються, а Христина ще і смокче палець.

Що можна зробити в даній ситуації?

1. Провести бесіду з обома батьками на тему взаємозв'язку невротичних порушень у дітей (заїкання і смоктання пальця), з психологічним кліматом у сім'ї (зокрема, з подружніми стосунками).

2. У перших 3–5 років подружнього життя відбувається притирання характерів і темпераментів, чого не сталося між батьками Христини і Жені. Батькам необхідно вказати на цей важливий аспект подружньої сумісності.

3. Батькам контролювати свої бажання у вираженні незадоволеності дітям. Якщо незадоволеність направлена на чоловіка («вона уперта, як батько»), то приберегти цю незадоволеність для чоловіка.

Проблеми адаптації

Вихователька відібрала пляшку

Дівчинку Дашу, 2 роки 7 місяців, мама привела в дитячий садок після хвороби. Даша довго вередувала в роздягальні і погодилася піти в групу дитячого садка лише разом із пляшкою, в якій плескалися залишки мінеральної води. Цю пляшку дівчинка отримала від батьків увечері, довго з нею грала і вранці захопила з собою в садочок. Мама попрощалася і віддала дівчинку разом з пляшкою в групу.

Часто принесені в дитячий сад речі викликають справедливе побоювання педагогів у доцільності їх знаходження в дошкільній установі, що і сталося в даному випадку. Вихователька відібрала пляшку, в чому формально була права, адже педагог відповідає за життя і здоров'я дітей, перш за все, а принесена вода явно сумнівної якості.

Проте реакція дівчинки у вигляді плачу і розладу настрою закріпилася на наступний ранок і вилилася в небажання відвідувати дитячий садок узагалі й особливо коли працює вихователь, що відібрала пляшку.

Можливо, правильною реакцією педагога на принесені з дому речі було б не відбирання і повернення їх батькам, а відволікання малюка. В даному випадку Дашу легко відволікти цікавими іграми і заняттями, оскільки у віці 2–3 років увага дитини легко переключається. Незайвим буде і обговорення з батьками дівчинки того, які саме речі й іграшки слід приносити у дитячий садок. Діти часто приносять, наприклад, у садочок іграшки, і ці іграшки служать своєрідними якорями, що допомагають дітям встояти у складному і новому для них світі дитячого садка, де все не так, як удома, і немає поруч коханих мами і тата.

Молодша, середня, старша або єдина

Всі ми отримали в дитинстві від своїх батьків якусь роль. Це може бути отримана відразу при народженні роль молодшої або єдиної дитини, а може бути і роль старшої, яка дісталася важко, і довелося пережити немало, перш ніж так характерне для старших

дітей почуття відповідальності не стало рисою вдачі. Молодше дитя, так само як і середнє, ніколи не переживало ситуацію єдиної дитини, якій батьки віддають всю увагу, всю турботу, всю любов.

Наприклад, Ганна, старша дівчинка 6 років, не дивлячись на те, що їй доводиться мити посуд у чергування молодшої сестрички 4,5 років («Яна не миє, доводиться мені мити, я боюся, що тато сваритиме»), сказала, що «не хотіла б бути молодшою, оскільки старшій купують нові речі».

В той же час молодше дитя більш самовпевнене і оптимістичне, оскільки не переживало ситуації «скидання з престолу», як старше. У середнього малюка унікальна подвійна роль – він отримав при народженні роль молодшої дитини, а потім отримав і роль старшої по відношенню до новонародженої. Отримавши серединну роль, малюк виявився між двох вогнів: між старшим і молодшим. Їх конфлікти він рано навчився згладжувати, і ця роль миротворця багато чому навчила його, він став психологічно мудрим у питаннях взаємин людей. З цієї причини із середніх дітей можуть вийти хороші вихователі. Адже середні діти пізнають в ранньому дитинстві науку взаємодії і формулу безконфліктного спілкування вони засвоюють набагато раніше старших, молодших і тим більше єдиних дітей. Необхідно відмітити, що у середніх дітей підвищена адаптивність до різних умов і ситуацій. Середні діти менш егоцентричні, відкритіші досвіду, легше кооперуються з іншими, наполегливіші і комунікабельні. Можна відзначити, що педагогові й батьку, якщо він є, наприклад, молодшим дитям, легко встановлювати стосунки із старшими дітьми, а педагогові або батьку, який випробував на собі роль старшої дитини, набагато легко встановити взаємини з молодшими дітьми. Така ж тенденція прослідкується і в подружніх стосунках.

Дорослим, які займаються вихованням дітей, важливо правильно розставляти акценти у вихованні молодшої, середньої, старшої або єдиної дитини. Батькам і педагогам необхідно знати, що роль середньої і єдиної дитини може бути соціально-психологічним чинником ризику виникнення нервово-психічних захворювань. Для середньої дитини така ситуація може виникнути при її проміжній позиції в сім'ї. У сім'ї, де першим народився хлопчик і другим теж народився хлопчик, а третьою з'явилася на світ довгождана дівчинка,

така проміжна позиція буде у другого хлопчика. І, навпаки, при народженні першої дівчинки і другої дівчинки поява довгожданого хлопчика робить проміжною позицію другої дівчинки. Всі головні ролі «улюбленого хлопчика» і «улюбленої дівчинки» у родинному театрі під назвою «Моє життя середньої дитини» розподілені далеко не на користь середнього дитяти.

Роль єдиної дитини складна вже тим, що їй доводиться постійно відповідати очікуванням батьків. У такій ситуації неблагополуччя нервової системи, з одного боку, і похибки виховання у вигляді зайвих вимог – з іншого, здатні легко запустити механізм виникнення неврозу у єдиного малюка. Це спочатку зрідка виникаючі реакції порушення поведінки у вигляді капризів, що переходять в істерики, у вигляді страхів і побоювань. Потім такі реакції дитини стають досить частими, переходячи у невротичний стан.

Дівчинка Лера, 2 роки 6 місяців, єдине дитя у сім'ї, щодня, коли йшла з мамою додому з дитячого садка мимо заповітного магазину (там продавалися цікаві іграшки і смачні солодощі), влаштовувала одну і ту ж сцену: вона йшла до магазину і мовчки падала на землю.

Єдине дитя самолюбиве й егоцентричне, сильно реагує на невдачі і поразки. У спілкуванні єдине маля зазнає великих труднощів при вступі у контакт з однолітками і менш здатне до співчуття порівняно з молодшими, старшими і тим більше середніми дітьми. Відзначимо, що в ситуації розвитку єдиних дітей є і свої позитивні сторони. Перш за все, єдині діти краще забезпечуються матеріально, і батьки мають значно більше можливостей розвивати здібності свого єдиного дитяти. Єдині діти, як правило, мають вищий рівень домагань, самооцінки, потреби в успіхах і досягненнях. Первістки (старші і єдині діти), взаємодіючи більше з батьками, чим народжені пізніше брати і сестри, мають переваги в інтелектуальному розвитку.

Поведінка і виховна стратегія батьків міняються, а не залишаються незмінними по відношенню до молодшої, старшої, середньої або єдиної дитини. Зміна стилю виховання батьків негативно позначається на психічному здоров'ї малюка, провокуючи появу у нього такої риси характеру, як упертість. Ми виділили характерні особливості родинного виховання дітей дошкільного віку залежно від порядку їх народження (Є.Є. Алексєєва, А.А. Котлова.

2005). Виявилось, що порядок народження дитини більшою мірою впливає на материнську, а не на батьківську стратегію виховання.

Можна виділити наступні особливості виховання дітей:

• Матері по відношенню до єдиних і старших дітей більше схильні до різкої зміни стилю, прийомів виховання, чим по відношенню до молодших дітей.

• Обоє батьків більше схильні до коливань у вихованні старших хлопчиків.

• Матері частіше бачать свої негативні риси характеру і слабкості саме у своїх старших дітях.

• Єдиним дочкам родителі приділяють значно більше часу, сил і уваги, прагнуть до максимального і некритичного задоволення потреб єдиних дочок, надмірно балують їх порівняно з молодшими і середніми дівчатками. А ось відносно молодших дочок батьківська увага найбільш збалансована.

Наведемо приклад.

«Ми плачемо, ми не хочемо ходити в дитячий садок!»

Мама єдиної дочки Каті, 3,5 років, так говорить про адаптацію дівчинки в дитячому садку: «Ми плачемо, ми не хочемо ходити в садочок!» Таке злиття матері з проблемами дочки утрудняє адаптацію дівчинки до дитячого садка. Окрім цього, проекція мамою своїх небажаних якостей на дочку («Я була вперта і зараз теж!», «Я була нетовариська, забита, в нашій сім'ї ніхто не вітається!») ускладнює її взаємини з донею. Катя на все реагує дуже емоційно, часто влаштовуючи мамі істерики виключно для того, щоб добитися свого. Мама відчуває розгубленість, не знаючи, як потрібно виховувати дівчинку, і признається в своїх побоюваннях: «Я боюся, що вона плакатиме сильно!», «Ми вихованням не займаємося, оскільки Каті нічого не поясниш!» Недостатність вимог і заборон, як у матері, так і в батька, по відношенню до своєї єдиної дочки створили в сім'ї ситуацію, коли дівчинці все можна. Адже вимоги і заборони є невід'ємною частиною виховного процесу, вони встановлюють, чого дитя не повинне робити. Як за рятівну соломинку батьки Каті часто хапаються за ремінь (ременя дівчинка дуже боїться).

Почуття батьків до своїх дітей також відрізняються залежно від порядку народження дитяти:

• По відношенню до молодших дітей батьківські почуття розвиненіші. Це пояснюється тим, що інстинкт материнства і батьківства у батьків посилюється із збільшенням їх віку і досвіду.

• При вихованні старших дітей батьки гостріше почувають самопожертвування і страх заподіяти шкоду первістку.

• Найменшу напругу в батьків викликає виховання молодших дітей.

• Все сказане вище стосується як хлопчиків, так і дівчаток, але по відношенню до дівчаток виражено сильніше.

У старших дітей дошкільного віку, як у дівчаток, так і в хлопчиків, матері більше віддають перевагу якостям, властивим дівчаткам. Така установка може негативно відбитися на вихованні старших хлопчиків (у крайньому варіанті це дисгармонійне виховання у вигляді емоційного відкидання), і на вихованні старших дівчаток (у крайньому варіанті це дисгармонійне виховання у вигляді потураючої гіперпротекції (підвищена увага)).

Мама порівнює поведінку сина і молодшої дочки: «Спокою мені з Олексієм не було: по стінці лазив, з піаніно стрибав, сидів у шафі, в чайник кидав рис. У хлопчика був ранній розвиток моторики: у 4 місяці сів, у 5 місяців встав, у 6 місяців пішов, а в 10 місяців побіг. Він не пішов, а саме побіг! На моє щастя, Оленка зовсім не така».

Залежність старших дітей від матері відзначають не лише їх матері, але й батьки. Залежність малюка від родителів більшою мірою заохочують тати і матері старших дівчаток.

Батьки по-різному пред'являють вимоги і застосовують покарання залежно від порядку народження дитини. Можна виділити наступні закономірності:

• Батьки і матері строгіші із старшими дітьми незалежно від статі, а найменш строге виховання отримують єдині діти.

• До старших хлопчиків родителі пред'являють значно більше вимог, чим до молодших і єдиних хлопчиків. (До старших дівчаток це відноситься у меншій мірі.)

• По відношенню до єдиних дочок обоє батьків уважають за краще або зовсім обходитися без покарань, або застосовують їх украй рідко.

• Мами і тати по відношенню до старших дітей (на відміну від батьків єдиних дітей) при вихованні налаштовані на те, аби пригнічувати волю дітей.

«Він ближче мені!»

Батько двох хлопчиків виділяє молодшого сина перед старшим. Антон, 4 роки, схожий за характером на свого батька. Тато так і говорить про нього: «Він ближче мені». Старший хлопчик Вася, 5 років 8 місяців, ревнує молодшого до батька і зриває свою злість на братові, яким батько постійно зайнятий. Ось одна з історій, вигаданих Васею в дитячому садку. У цій історії хлопчик шукає захисту зовсім не у тата, який грубий і несправедливий по відношенню до свого старшого сина. Та й сам батько більше нагадує головного негативного героя розповідей хлопчика – отруйного павука. «Жив-був павук отруйний. Жил-поживав, і одного дня йому їсти захотілося. Пішов він шукати щось. Йде, йде, і побачив хлопчика. Павук за кущ сховався і став очікувати, коли хлопчик підійде до куща. А хлопчик був на пружинках, він узяв і кущ перестрибнув. Хлопчик поскаржився Арнольду Шварценеггеру. Йде Арнольд Шварценеггер, і бачить: павук під кущем. Захотів він його убити. Узяв меч і розмахнувся прямо на павука, і павук на дрібні шматочки розлетівся. Хлопчик більше не боявся павука».

Стосунки між батьками також залежать від кількості дітей у сім'ї і їх статі:

• Тати двох дітей приділяють менше уваги своїм дружинам, чим тати єдиних дітей. Так уважають не лише матері, але і самі чоловіки. Цілком імовірно, що двоє дітей роблять проблему матеріального забезпечення сім'ї більш напруженою, змушуючи татів більше часу проводити поза домом.

• Батьки і матері двох дітей проявляють меншу дратівливість, чим батьки єдиних дітей.

• У сім'ях, де виховуються хлопчики, домінування матері виражене слабкіше, ніж у родинах, де підростають дівчатка. Можна передбачити, що влада дружини і її вплив на чоловіка зміцнюється за рахунок утворення жіночої коаліції.

Батьки різною мірою намагаються ***прискорити розвиток малюка*** залежно від його статі і черговості народження:

• Родителі старших і молодших хлопчиків прагнуть прискорити розвиток своїх дітей, деколи вимагаючи від них того, що ті виконати не в силах. У деяких випадках це може негативно відбитися на психічному здоров'ї дітей.

• При вихованні старших дівчаток обоє батьків нав'язливіші і намагаються прискорити процес розвитку своїх дочок.

Тут потрібно відзначити, що багатьом батькам дуже хочеться, аби їх дитя швидше пішло, швидше заговорило, швидше навчилося читати, писати і так далі Але небагато замислюються про ті наслідки, до яких може призвести прискорення розвитку. Наведемо відповідь на характерне для багатьох батьків запитання про ранній розвиток.

«Не хотілося б запізнитися»

Поясніть, чи є необхідність раннього розвитку дитини? Багато чула про необхідність вивчувати читанню з трьох років, та і з англійською мовою не хотілося б запізнитися. Моїй дочці вже три роки, підкажіть, чи пора нам вже вчитися читати? У моєї знайомої дівчинка трьох років вже читає цілими словами і займається англійською мовою.

Відповідь на це питання необхідно шукати в можливостях маляти. У зв'язку з цим *діагностика здібностей дитини* є необхідним компонентом проблеми раннього розвитку дітей. Але в будь-якому разі ранній розвиток малюка завжди відбувається за рахунок резервів його організму, завдаючи швидше шкоди, чим користь, психічному розвитку. Наполягаючи на ранньому розвитку, батьки хочуть, аби їх дитя встигло якомога більше, досягло успіху в чомусь краще за своїх однолітків. А цього не відбувається, оскільки, за статистикою, діти, що випереджають у розвитку однолітків в перші роки життя, згодом загальмовуються в своєму розвитку.

Одна з педагогів, яка була старшою дитиною в своїй сім'ї, з болем у голосі сказала про себе: «Я взагалі ніколи не була маленькою. Я в три роки, коли народився молодший брат, відразу стала великою».

Найбільшу напругу в батьків викликає виховання старших дівчаток, тоді як з молодшими дочками батьки зазнають найменші труднощі. Відносно хлопчиків така закономірність не прослідкується.

Стосунки з однолітками у дітей складаються по-різному залежно від їх порядку народження:

• Більшість дітей, що є в сім'ї єдиними і старшими, мають досить високий статус в групі однолітків.

• Серед молодших дітей досить високий відсоток несприятливого положення в групі однолітків.

• Старші дівчатка можуть намагатися компенсувати не цілком сприятливі стосунки в сім'ї сприятливими взаєминами з однолітками.

Перераховані особливості родинного виховання, батьківські установки і реакції залежно від порядку народження дітей можуть допомогти педагогові намітити низку профілактичних і коректувальних заходів для батьків старших, молодших і єдиних дітей. Необхідно відзначити, що старші діти більшою мірою потребують превентивних заходів по зміцненню і збереженню психічного здоров'я.

Наведемо історію старшої дівчинки, яка, ставши дорослою, вибрала професію вихователя дитячого саду: «Мій брат народився, коли мені було 6 років. Поки мама була в пологовому будинку, я знаходилася в цілодобовій групі дитячому садка. Це було перший раз у моєму житті. Я сильно переживала і плакала біля вікна. В результаті після цього переживання у мене з'явився енурез, який продовжувався, поки мені не виповнилося 10 років».

Пропонуємо пам'ятки для педагогів і батьків, які написані від імені молодшої, старшої, середньої або єдиної дитини. Це малюк хоче докричатися до своїх батьків, хоче допомогти їм, хоче підказати своїм батькам і педагогам, як його виховувати.

Пам'ятка для педагогів і батьків із виховання молодшої дитини

1. Виховуйте у мене почуття відповідальності, це почуття я часто помічаю в старшого. Я теж хочу за когось або за щось відповідати.

2. Я не боюся ризикувати, адже у мене є надійний тил із старшого брата (сестри) і батьків. Оберігайте мене від дуже ризикованих вчинків, адже я можу постраждати.

3. Коли мені часто нагадують про те, що я меншенька, я починаю про це замислюватися й отримувати для себе користь у

вигляді поблажок, психологічних вигод і тому подібне. Я і сама знаю свою роль молодшої дитини, не треба робити на цьому акцент.

4. Я швидко звикаю до допомоги оточуючих. Це заважатиме мені, коли я зустрінуся із серйозними перешкодами, я чекатиму і навіть вимагатиму підтримки.

5. Я часто не прагну лідирувати серед однолітків і тому можу виявитися на останніх ролях. Допоможіть мені повірити в себе, в цьому питанні мені потрібна підтримка.

6. Мені необхідний свій особистий простір, свої іграшки, своя кімната і так далі. Наша дружба із старшим буде від цього лише міцніти.

Пам'ятка для педагогів і батьків із виховання старшої дитини

1. На мене завжди можна покластися, але я так втомилася від цієї відповідальності, яка постійно лягає на мої крихкі плечі. Я дитина, а почуття відповідальності за молодшого – це таке доросле почуття. Я теж ще маля!

2. Мені доводиться постійно зважувати свої вчинки і слова, думати про те, як сприйме їх молодший, чи не навчиться він у мене поганому. Від цього я перестаю бути сама собою, я втрачаю безпосередність і стаю не по роках дорослою. Я ще буду дорослою, а зараз допоможіть мені залишатися дитям.

3. Не дивлячись на зовнішню відвертість і товариськість, я внутрішньо багато переживаю. Говоріть мені про те, що ви мене любите, мені так не вистачає підтверджень вашої любові.

4. Ваша строгість і зайва вимогливість по відношенню до мене викликають у мене почуття незахищеності.

5. Коли я не права, проявите терпіння, поясните мені мою неправоту, я і сама зрозумію це з часом.

Пам'ятка для педагогів і батьків із виховання середньої дитини

1.Я відчуваю себе буфером між старшим і молодшим. Це важка роль – одного заспокоїти, а іншого підтримати – вимотує мене.

2.До мене завжди можна звернутися із приводу налагодження взаємин, але ця роль важка навіть для досвідченого психотерапевта. Я почуваю себе мудрою і дорослою не по роках, але ж я ще дитя!

3. Я так добре адаптуюся в будь-якій ситуації, що всім здається,

що для мені це легко. Я рано навчилась адаптуватись і до вчинків старшого, і до капризів молодшого.

4. Мене часто не помічають, а мені хочеться тепла, ласки, уваги. Мені такі потрібні докази, що мене люблять.

5. Якщо мене не помічати, моя поведінка здаватиметься вам зухвалою і агресивною або нагадувати поведінку маленького дитяти. Допоможіть мені не поводитися так.

Пам'ятка для педагогів і батьків із виховання єдиної дитини

1. Учіть мене піклуватися про інших, для мене так важливо цьому навчитися, адже я виросту і створю свою сім'ю, де мені згодиться це вміння.

2. Вправляйте мене в терпимості до інших, мені це потрібно, адже я хочу, аби у мене були справжні друзі.

3. Навчіть мене ділитися, я хочу відчувати радість від цього. Коли-небудь я буду готова поділитися найдорожчим, що є у мене: я віддам своє серце улюбленій людині.

4. Я почуваю себе постійно на передовій, дорослі так багато надій покладають на мене, що я боюся не виправдати їх сподівання.

5. Організовуйте моє життя так, щоб я вступала у різні контакти з різними дітьми, адже у мене вдома немає меншенького для моїх ігор.

6. Допоможіть мені подружитися з іншою дитиною. Я дуже хочу дружити і боюся цього, адже я так прив'язуюсь до об'єкту свого обожнювання, як колись я була прив'язана до вас. Я боюся втратити друга і тому можу відмовлятися дружити. Заохочуйте мою активність.

3.2. Середній дошкільний вік (від 3 до 5 років)

Середньому віку дошкільників необхідно приділяти особливу увагу у зв'язку з винятковим положенням в дошкільному дитинстві, коли дитя ще і не велике, але вже і не маленький. Середній вік є перехідним віком дошкільного дитинства. Це вік, коли батьки найчастіше звертаються за психолого-педагогічною допомогою.

Проблеми спілкування з однолітками

«У їжачка не було друзів»

Дівчинка Лера, 4,5 роки. У дитячому саду не йде на контакт з однолітками, грається одна з іграшками, вигадує і розповідає всілякі історії про маленького бідненького заїчика (їжачка, мишенята і ін.), в якого не було друзів. Ось одна з історій Лери про бідного їжачка. «В одному лісі жив-був їжачок і багато інших звірів. У їжачка не було друзів. Одного дня їжачок вирішив піти до мишки, аби подружитися. До мишки прийшли й інші звірі. Загралися звірі і не помітили, як настав вечір, і стало темно. Вилетіла сова-розбійниця на полювання і давай ломитися в той будиночок, де сиділи звірятка. Сова перетягала всіх звіряток до себе в гніздо. Лише їжачка і білочку не змогла схопити. Їжачок пирхав і колився, а білочка випускала гострі кігті. Їжачок з білкою прогнали сову з лісу і звільнили звірів. А їжачок з тих пір придбав багато друзів».

У розвитку навичок спілкування середній дошкільний вік відіграє значиму роль, оскільки саме в цьому віці з'являється бажання інтенсивно спілкуватися з однолітками. Потреба у спілкуванні з іншими дітьми виявляється у дитяти на 3-му році життя. Дефіцит спілкування в ранньому віці сприяє формуванню агресивності. Однією з причин небажання відвідувати дитячий садок є проблеми у взаєминах з однолітками, коли «можуть образити», «б'ються, ворогів повно», коли, як сказав хлопчик Ваня 4,5 років з проблемами спілкування: «Все не так, і діти не подобаються». За нашими даними, кожна третя дитина дошкільного віку потребує допомоги дорослих по налагодженню стосунків з однолітками. Як допомогти цій дівчинці, яка через історії намагається і розповісти свою проблему, і вирішити

її? Перш за все, необхідно зрозуміти, в чому основна причина труднощів у спілкуванні з однолітками, що заважає Лері спілкуватися. Залежно від цієї причини і вибудовується психолого-педагогічна допомога дитяті. Перерахуємо основні групи труднощів у спілкуванні, які створюють бар'єри, що не дозволяють дитині дошкільного віку повноцінно спілкуватися з однолітками.

1. Дитя не знає, як спілкуватися, ігрові навички і навички взаємодії знаходяться на низькому рівні. Хлопчик Юра 4 років для того, щоб привернути увагу того однолітка в групі дитячого саду, який йому сподобався, підходив до хлопчика і штовхав його.

2. Дитя не хоче спілкуватися із тієї причини, що при будь-якому спілкуванні і взаємодії необхідно управляти собою, що дається йому насилу. Такі труднощі характерні для імпульсивних і гіперактивних дітей (див. «У мене є погані моменти»).

3. Небажання спілкуватися з однолітками у зв'язку з індивідуальними особливостями дитини (більшою мірою для дитяти характерні переживання внутрішнього плану: дитя не ділиться своїми проблемами). Павло (4 роки) боїться проситися у дитячому садку в туалет. Його мама відзначає, що труднощі в спілкуванні були характерні і для неї самої у дитинстві, та й зараз зберігаються, наприклад: «Не можу запитати, як кудись пройти».

4. Уже в дошкільному віці дитя проявляє здібності в якійсь сфері, і ця сфера, цей інтерес займає багато місця в житті маляти.

5. Труднощі в спілкуванні з однолітками можуть бути пов'язані у дитини з переважанням егоїстичних мотивів у поведінці. В цьому випадку від однолітків, що її оточують, вона вимагає беззаперечного підпорядкування.

Пам'ятка для педагогів і батьків із подолання труднощів у спілкуванні дітей дошкільного віку

1. Необхідно обмежити негативну оцінку поведінки дитини, особливо в присутності інших дітей. При необхідності негативної оцінки поведінки дитини зробити її на одинці, без присутності кого-небудь.

2. Необхідно надати дитині можливість у чомусь значимому проявити себе (наприклад, педагог заздалегідь дає дитині домашнє завдання, з яким вона виступає перед групою дітей).

3. Потрібно організовувати спільні зустрічі дітей і батьків поза

дитячим садом (відвідини свят, концертів, виступів). Батькам дитини з проблемами спілкування потрібно познайомитися з батьками тих дітей, з ким хоче дружити їх дитя.

4. В окремих випадках при несприятливому положенні дитини у групі однолітків доцільно використовувати метод вікових переміщень (статусної психотерапії) (Т.В. Сенько, 1989). На 30 днів дітей з проблемами спілкування переводять на сходинку нижче (наприклад, з підготовчої групи дитячого саду в старшу групу). При цьому такі негативні форми поведінки у дитини як образа, поступки, захисні реакції і тому подібне поступаються місцем позитивним формам поведінки: підтримати, похвалити, бажання допомогти і тому подібне Дуже важливим є те, що на зміну сльозам, образам і нестриманості емоційних проявів приходить довіра, натхнення і тому подібне. В цілому при використанні методу вікових переміщень негативне ставлення до оточуючих міняється на позитивне ставлення. У свою колишню групу діти повертаються, маючи нові форми особистісного реагування. При переважанні у дитини егоїстичних мотивів у поведінці її переводять на 30 днів на сходинку вище (наприклад, із старшої групи дитячого садка у підготовчу групу). При такому відносному пониженні успішності діяльності дитини відбувається спочатку посилення негативних домінантних реакцій (накази, нападки, лайка і т. п.), а потім їх зниження і заміна на позитивні реакції.

Окрім перерахованих стратегій для вирішення проблем у спілкуванні у дітей педагогові необхідно врахувати, що оптимальна кількість дітей дошкільної групи для створення соціально-психологічної сфери спілкування – це 8-12 дітей. У підготовчій групі кількість дітей може зростати до 12-15. При більшій кількості дітей спілкування складається з певними труднощами, оскільки неминуче відбувається розбиття дітей на підгрупи, які легко перетворюються на ворогуючі угрупування, якщо влада в них переходить в руки авторитарних організаторів.

Допоможуть у вирішенні проблем у спілкуванні і спеціальні ігри по розвитку спілкування. Залежно від віку дітей використовуються для гри готові казки і казки, вигадані дітьми. Лера, наприклад, сама для себе вигадує казки. Залишається лише при програванні їх вправляти дівчинку у виробленні гнучкості ролевої поведінки і адекватному психологічному захисті. Ігри необхідно спрямовувати на вирішення несподіваних проблемних ситуацій, подолання перешкод,

спонтанну взаємодію й уміння домовлятися. Уміння домовлятися є ключовою фразою при вирішенні проблем у спілкуванні. Серед українських народних казок казка «Рукавичка» як найкраще підходить для цих цілей. У цій казці прихід всіх персонажів символічно можна позначити як прихід дитини в групу дитячого садка. Як розповісти про себе, як зробити собі рекламу, презентувати себе, як домовитися з іншими? Знайти відповіді на ці запитання можуть допомогти дитині під час програвання цієї казки.

«Як навчити сина спілкуватися?»

Коля, 3 роки 9 місяців. У групі дитячого садка грається на самоті, найчастіше з машинками. Інколи підходить до когось з однолітків і катає поряд з ним машинку по кругу. На звернені до нього питання вихователя хлопчик відповідає, але сам не прагне до спілкування, ні з дітьми, ні з дорослими. Коля виглядає дуже худим, блідим, замкненим і переляканим. Погано їсть в дитячому саду і справляє враження хворобливого хлопчика. У рольові ігри не включається, але й не відходить, а займає позицію стороннього спостерігача.

«Як навчити сина спілкуватися?» – це питання дуже непокоїть маму Колі, яка сама з проблемами спілкування зуміла впоратися завдяки народженню дитини. Коля народився слабкий, хворобливий, з родовою травмою і вимагав постійного спостереження багатьох фахівців. Мамі хлопчика довелося багато спілкуватися, долати свої комплекси і встановлювати контакти у спілкуванні з незнайомими людьми. Батько Колі також говорить про себе як про нетовариську людину. Мама відзначає у Колі проблеми у спілкуванні як з незнайомими людьми (з ними він здебільшого мовчить), так і зі знайомими людьми (у присутності знайомих дорослих Коля демонструє погану поведінку: рве книжки, ламає іграшки і т. п.).

Відзначимо, що в цій сім'ї потреба в спілкуванні зовсім невелика у всіх членів, тому чекати контактності і товариськості від Колі – це рівносильне чеканню дива. Добре, якщо у Колі з часом з'явиться один або два друзі.

Розвитку товариськості у Колі допомогли дуже прості прийоми: запрошення однолітка додому, похід разом з ним у ляльковий театр. Мамі було дано завдання самій подружитися з батьками однолітка,

який приглянувся синові. Вечорами, приходячи за сином, батькам було запропоновано не квапитися додому, а дати можливість Колі погратись разом із другом біля дитячого саду. На ігрові заняття разом з Колею стала приходити мама, якій часом було важче виконувати ігрові вправи, чим синові. В цьому випадку на допомогу мамі приходив Коля, надзвичайно гордий тим, що до нього звертаються за допомогою з такого питання, в якому він ще зовсім недавно мав скруту. Ролеві ігри стали викликати у хлопчика інтерес. Одного дня Коля вигадав історію про бідного крокодила, до якого приходять друзі, і вони разом полюють. У цій грі Коля узяв на себе роль цього бідного крокодила.

Всі перераховані зусилля з боку батьків і педагогів Колі не пройшли дарма. Хлопчик навчився спілкуватися.

У додатку ми наводимо сім ігор на тему «Знайомство», які можна використовувати у груповій роботі з дітьми дошкільного віку з метою розвитку навичок спілкування.

Причини порушення взаємин дітей у групі однолітків пов'язані з особистістю дитяти, батьків і педагогів. При порушеннях взаємин дитини з однолітками дорослі, які виховують малюка, частенько використовують такі виховні впливи на дитину, які посилюють ситуацію з проблемами спілкування. Серед дорослих, що виховують дитину, особлива роль належить батькам і педагогам. Виховна дія педагога може зберегтися на довгі роки і зробити вплив на оцінку власної особистості дитяти.

При спілкуванні з батьками діти засвоюють спосіб регуляції поведінки, використовуваний батьками, який згодом буде узятий на озброєння дитям і стане його власним способом саморегуляції.

Особистісні характеристики батьків, не сприяючі спілкуванню, у поєднанні з такими ж особистісними характеристиками педагогів створюють додаткові труднощі для дитяти, що вже має проблеми у спілкуванні. Особистісні риси батьків відіграють основну роль в порушенні виховного процесу. Прикладом усвідомлення цього взаємозв'язку слугує коментар мами з приводу невідповідного ситуації поведінки сина Юри 4,5 років на занятті (Юра в групі однолітків знехтуваний): «В нас удома все розплановано, ми всі в рамках!» Зрозуміло, що цьому хлопчикові, звиклому жити в рамках», нелегко було з однолітками, поведінка яких «ні в які рамки не лізе», тобто не передбачена заздалегідь.

У кожного другого батька і педагога і в кожної третьої матері дітей з проблемами спілкування, за нашими даними, проявляється виховна невпевненість. Невпевнена виховна позиція змушує дорослих до використання штампів і стереотипів, тим самим перешкоджаючи довірливим стосункам із дитям. Створюються перешкоди і для нормалізації емоційного стану дитини, для безпосередньої і природної взаємодії з однолітками і дорослими. Виховна невпевненість дорослих створює невпевненість у спілкуванні в їхніх дітей. Відбувається «зараження» невпевненим типом поведінки, що проявляється у конфліктах.

Стиль батьківської поведінки мимоволі відображається у психіці дитини. Відбувається соціальне спадкоємство стилю спілкування: більшість батьків виховують своїх дітей так, як їх виховували у дитинстві. Діти дошкільного віку вже мають уявлення про те, як вони виховуватимуть власних дітей. При наявних конфліктних стосунках з батьками (словесних і фізичних покараннях) більшість дітей відповідають, що виховувати свою дитину будуть «по-іншому», «добре», «лагідно», «по-доброму», відображаючи свідоме неприйняття неприйнятних виховних дій дорослих. Але щоденне перебування в обстановці, яку діти не в силах змінити, призводить до несвідомого «вбирання» виховних дій батьків.

Мама Юлі 6,5 років («Я не знаю, як виховувати дітей, мене батьки лише годували й одягали») поскаржилася на проблеми у стосунках з дочкою, яка стала висувати мамі умови: «Я це зроблю, але якщо ти...» Виявилось, що такої моделі стосунків з умовами дотримувалася і мама Юлі. Неправильне спілкування «отруює» психіку дитини, ставить під удар її психічне здоров'я. Нижче наводимо програму коректувально-розвивальних занять із проблем спілкування дітей дошкільного віку.

Вербальна агресія

Діти лаються матом

Вихователька середньої групи дитячого садка поскаржилася, що діти буквально заразилися непристойними словами. Все сталося протягом тижня, і тепер лаються матом вже практично всі діти групи. Педагог пробувала дітей сварити, навіювати їм, карати і не звертати уваги, а результат нульовий. Сьогодні вже група батьків

прийшла в дитячий садок із скаргами на те, що їх діти стали лаятися матом.

У чотири-п'ять років діти вже усвідомлено використовують непристойні слова і перераховані педагогом способи, дійсно, можуть бути неефективні. Виходом у даній ситуації може стати дозвіл дітям лаятися (адже це все одно відбувається), але лише у визначеному місці (наприклад, біля відра для сміття – слова ж бо у дітей «сміттєві»). Запасіться терпінням, і при такому договорі-дозволі бажання промовляти лайливі слова у дітей поступово пропаде.

В той же час необхідно вдаватися до цього способу лише у крайньому випадку. Перш за все, треба спробувати показати дитяті своє неприйняття непристойної лайки: «Мені не подобаються такі слова», «В нас у дитячому садку так не говорять» і тому подібне Поширення непристойних слів останнім часом прийняло загрозливий масштаб, і діти дошкільного віку виявилися найбільш незахищеними перед лихослів'ям. Сьогодні відомо, що словесна інформація робить вплив на ДНК людини, а лихослів'я руйнує хвилеві програми, що відповідають за нормальну роботу організму дитяти. Дорослим, які в своїй мові вживають лексичне сміття і є джерелом зараження дитяти, необхідно розуміти, що вони завдають шкоди здоров'ю дітей.

Патологічні звички

Найбільш поширеними патологічними звичками у дітей дошкільного віку є такі звички, як смоктання предметів, смоктання пальця, гризіння нігтів, онанізм (мастурбація). Рідше у дошкільників зустрічаються хворобливе прагнення висмикувати або вищипувати волосся (трихотиломанія) і ритмічне розгойдування головою і тулубом (яктація). В основі патологічних звичок лежить фіксація тих або інших дій. Для того, щоб допомогти дітям позбутися патологічних звичок, батькам і педагогам необхідно, перш за все, розуміти природу цих звичок.

Відомо, що патологічні звички зменшують негативні емоційні переживання у дитини (незадоволення, суперечливі почуття до близьких дитині людей) і сприяють зняттю емоційної напруги. Фіксації патологічних звичок допомагає і почуття задоволення, яке випробовує дитя і підвищена увага навколишніх дорослих до цих дій малюка. Необхідно пам'ятати, що при подавленні патологічних звичок у дитини посилюється почуття внутрішньої напруги. Більш

того, подавивши одну звичку у дитини дошкільного віку, ми тут же отримуємо взамін іншу. Особлива трудність полягає в тому, що в більшості випадків у дошкільників відсутнє прагнення до подолання патологічних звичок, більш того, часто наголошується активний опір спробам дорослих усунути звичні і приємні для дитяти дії (розуміння патологічних звичок як негативних з'являється у малюка лише до кінця дошкільного віку). Разом із загальними рисами патологічні звичні дії мають властиві кожній із них особливості, а значить, і способи подолання.

Смоктання предметів

«Дівчинка дуже прив'язана до ганчірочки»

Дівчинка Ганна, 4 роки, протягом дня в дитячому садку періодично смокче ганчірочку, яку вона принесла з дому. На будь-які спроби відібрати улюблену ганчірочку дівчинка реагує агресивно. Мама Ганни розповіла вихователькі про те, що дівчинка дуже прив'язана до ганчірочки з 2 місяців – саме в цей час мамі довелося вийти на роботу і передати турботу про дочку бабусі. З ганчірочкою Ганна не хоче розлучатися, не віддає її навіть попрати (мама пере улюблену ганчірочку дочки, коли вона спить). Ганна не сідає за стіл їсти разом із дітьми, і вихователькі доводиться годувати дівчинку окремо. Виявилось, що бабуся дівчинки годує її до цих пір лише рідкою їжею із ріжка.

Дівчинка прив'язалася до рідної речі (у даному випадку нею виявилася ганчірочка) в якійсь складній для себе ситуації. Сталося перенесення почуттів дівчинки на річ, з якою вона стала відчувати себе спокійніше (як з рідною людиною, як з другом). Часто таку втіху приносить дитяті товариство якої-небудь (частіше м'якої) іграшки. Приносячи таку іграшку в дитячий садок, дитя всіляко оберігає свого «друга», що і сталося у випадку з Ганною. Посмоктуючи ганчірочку, Ганна як би дає зрозуміти оточуючим її людям, що вона переживає почуття тривоги, занепокоєння, їй потрібна допомога і підтримка в новій ситуації перебування у дитячому садку. Ця патологічна звичка, як і звичка смоктати палець, говорить нам, дорослим, про те, що дитині важко перейти на наступний етап розвитку.

Що потрібно робити?

1. Повноцінно заповнити життя Ганни у дитячому садку, взнати, чим вона любить займатися, у що грати, зацікавити дівчинку новими іграми і захопленнями.

2. Зауважити – з ким найчастіше грається дівчинка, для того, щоб допомогти їй знайти справжнього друга.

3. Вдома батькам необхідно проводити з дівчинкою якомога більше часу, обов'язково розмовляти і грати з нею у всілякі ігри. Коли мама і тато стануть справжніми друзями для Ганни, необхідність у «рятівній ганчірочці», в цьому сурогатному другові, поступово відпаде сама собою.

Чого робити не можна?

1. Відбирати улюблену річ дівчинки, до якої вона так прив'язана. Навіть якщо ви переможете, напруга дитини лише посилиться, і немає гарантії, що не з'явиться смоктання пальця, колупання шкіри або інша патологічна звичка.

2. Карати і всіляко соромити дівчинку за таку прихильність.

3. Говорити про цього сурогатного друга дівчинки, тобто фіксувати словами, підкреслювати і закріплювати патологічну звичку постійними нагадуваннями.

Смоктання соски

Йшла Софійка у садок і смоктала соску

Софія, 3,5 років, смокче соску, з якою не розлучається ні удома, ні в дитячому садку. Мама говорить, що всі спроби відучити дівчинку від соски потерпіли крах. У дитячому саду проблема соски набула особливої гостроти: діти звертали увагу на соску, вихователі не знали, що краще зробити, аби допомогти сім'ї в даній ситуації. Дівчинка важко адаптувалась у дитячому садку, кричала і плакала, а коли втихомирювалася, то говорила, що у неї поганий настрій. Після того, як Софійка стала відвідувати дитячий садок, батьки дівчинки стали спати окремо: мати з дочкою, а чоловік на дивані.

Мама Соні призналася, що щодня, відвівши дочку в дитячий сад, займає наглядовий пост з біноклем в руках біля вікон своєї квартири, з яких добре видно, що відбувається у групі. Вихователі здаються мамі недостатньо чуйними, вона вважає, що педагоги спеціально відкривають кватирки в групі і простуджують її дівчинку.

Прихильність Соні до соски має компенсаторний характер, оскільки практично було відсутнє грудне вигодовування. Всього один місяць мама годувала Соню грудьми і дуже переживала із цього приводу. «Я завжди ревнувала дочку до соски. Чому їй потрібна вона, а не я?»

Що потрібно робити?

1.Перестати обговорювати проблему соски.

2. Перемикати увагу дівчинки на цікавіші заняття, урізноманітити життя дитини.

3. Зрозуміти стан мами Софії, підключити її до життя групи дитячого садка як активного батька, спрямувавши тим самим її енергію в конструктивне русло.

Чого робити не можна?

1. Акцентувати увагу дівчинки на проблемі соски. Ми запропонували зняти проблему соски з обговорення її членами сім'ї (мамою, бабусею, батьком обговорювалося постійно при дівчинці: чи «смоктала вона соску сьогодні в дитячому садку», чи «помила Соня соску, коли прийшла з дитячого садка» і т. п.). Заборона дорослих від обговорення проблеми соски дала позитивний ефект: виявилось, що самій дівчинці соска не так і була потрібна, як передбачалося раніше батьками.

2. Лаяти дівчинку і тим більше маму за прихильність її дочки до соски. Така спроба з боку помічника вихователя, яка вирішила присоромити маму Соні, та ще у присутності інших батьків, закінчилася плачевно: у мами стався емоційний зрив.

Смоктання пальця

Важливо знати, що інколи такі методи, як намазування гірчицею, наприклад, допомагають відучити дитину від смоктання пальця. І ці випадки дають батькам можливість думати, що вони проблему вирішили. Проте нагадаємо, що особливість психіки дошкільника в тому, що він легко знаходить заміну однієї звички на іншу. Якщо малюк смокче палець, марно намагатися заборонити йому це робити, необхідно зрозуміти, чому він це робить. Смоктання пальця заспокоює і утихомирює дитину, як і смоктання грудей, смоктання соски. Смоктання – це задоволення раннього дитинства,

що задовольняє основну потребу дитини в їжі. Тому смоктання для малюка – це вірний спосіб заспокоїтися, коли він турбується або не може заснути. Смоктання пальця може виступати як засіб компенсації незадоволеного інстинкту смоктання унаслідок утрудненості грудного вигодовування. Смоктання пальця, зменшивши почуття занепокоєння, заспокоює і заставляє на якийсь час забути фізичний і душевний біль. У разі вживання матір'ю під час вагітності алкоголю, наркотиків і куріння передумова до смоктання пальця закладається ще до народження дитини. В усіх випадках смоктання пальця створює дитині ілюзію задоволення і заспокоєння.

Що потрібно робити?

1. Необхідно зрозуміти, чому дитя смокче палець (компенсує бракуючу увагу до себе, стабілізує свій емоційний стан тощо). Перш ніж пробувати відучити дитину від смоктання пальця, необхідно подумати, що можна запропонувати дитяті замість цієї звички, що приносить задоволення.

2. Встановити довірливий контакт з дитям, поклопотатися про своєчасне заспокоєння дитини і зняття занепокоєння, розумне користування соскою в ранньому віці.

3. Створити умови для урізноманітнення вражень дитини і використання при взаємодії з малюком рухливих, емоційно насичених ігор.

Чого робити не можна?

1. Всіляко намагатися заборонити дитині смоктати палець, тим самим привертаючи до цієї патологічної звички негативну увагу малюка.

2. Надмірно обмежувати дії і прояви дитини, сприяючи посиленню її напруги і занепокоєння.

Кусання або гризіння нігтів (оніхофагія)

Діти можуть обкушувати не лише виступаючі частини нігтів, але частково і прилеглі ділянки шкіри, що часто наводить до запальних явищ. Кусання нігтів може супроводжуватися їх проковтуванням.

«Як відучити Ваню гризти нігті?»

Мій син Ваня, 4,5 років, перестав займатися онанізмом після того, як ми його строго покарали, зате тепер хлопчик став гризти нігті. Як відучити Ваню гризти нігті?

З цих двох звичок, які використовує Ваня для зняття напруги, мастурбація менш інфантильне заняття і долається дитям набагато легше. А ось гризіння нігтів, як і смоктання пальця, повертає малюка в період дитинства. Під час гризіння нігтів дитя дає вихід своєї агресії, напруженості, психологічного дискомфорту, роздратування і отримує задоволення. Якщо малюк не виражає ці свої негативні почуття, вони накопичуються у нього і, не знаходячи виходу, переповнюють дитину. В цьому випадку гризіння нігтів дитям сприймається як порятунок. Гризіння нігтів – легко виникаюча звичка, яка носить мимовільний, автоматизований характер, позбавитися від неї надзвичайно важко.

Що потрібно робити?

1. Необхідно навчити дитину адекватним способам вираження агресії. Дозволяти дитяті вільно, адекватними способами виражати свою агресію, гнів. Для цього дома необхідно мати, наприклад, спеціальну подушку, якою малюк може при необхідності виражати свої негативні почуття.

2. Потрібно не просто відмовитися від докорів, погроз і покарання, але і розуміти те, що відбувається з дитям, переключати увагу, відволікати його у момент гризіння нігтів. Необхідно зменшити надмірні вимоги до дитини з боку дорослих. Потрібно задіяти пальці малюка на цікавіше і не менш приємне заняття всякий раз, коли помічаєте у дитини прояв цієї звички.

3. Необхідно налаштуватися на тривалий період загасання цієї звички, який зазвичай приблизно дорівнює періоду її протікання.

Чого робити не можна?

1. Інтелектуально перенавантажувати дитину на шкоду іншим сторонам психічного розвитку.

2. Говорити дитині про гризіння нігтів, тим самим фіксувати словами в свідомості дитяти цю звичку.

3. Всіляко забороняти дитині гризти нігті, карати малюка за цю патологічну звичку.

Онанізм (мастурбація)

Подразнення статевих органів руками, стимулювання стискуванням ніг, тертя об різні предмети і тому подібне. У дітей дошкільного віку ця звичка є результатом фіксації ігрового маніпулювання частинами тіла і найчастіше не супроводжується сексуальним збудженням. Виникненню мастурбації сприяє підвищена загальна збудливість дитини.

«Мама б'є сина по руках»

У сім'ї моїх знайомих хлопчик у 1,5 роки чіпає себе між ніг. Мама б'є сина по руках. Я розумію, що мама цього хлопчика вчиняє неправильно, але переконати свою знайому я не змогла.

Онанізм (мастурбація) – це абсолютно природна дія дитини і в ранньому віці є способом знайомства зі своїм тілом, доставляє насолоду малюку, так само як їда, рух і ін. І ще: дитині важливо знати про приємні відчуття в цій частині тіла. Всіх нас відрізняє хворе відношення до статевих органів – до тих органів, які дають життя, – найдорожче, що є у кожного з нас. Цікавість першовідкривача свого тіла – ось що рухає дитиною. Статеві органи, недоступні дитяті із-за пелюшок, памперсів, стають доступними тоді, коли малюка починають привчати до горщика. Що і сталося з хлопчиком у 1,5 роки – він зайнявся дослідженням свого тіла.

Дівчинка совається на стільці

До нас звернулися батьки дівчинки Насті 5,5 років з приводу мастурбації їх дочки на заняттях у дитячому садку (дівчинка совається на стільці). Прояви мастурбації у Насті почалися у 3 роки після переїзду сім'ї на нову квартиру. Перший час дівчинці довелося спати одній у кімнаті на незручній розкладачці, а не як раніше, в своєму ліжечку поряд з мамою і татом. Занепокоєння, викликане новою обстановкою, дівчинка навчилася знімати, займаючись мастурбацією. Батьки дівчинки зайняті кар'єрою і мало

спілкуються зі своєю єдиною дочкою, яка внутрішньою спрямованістю переживань дуже схожа на свого нетовариського батька.

Мастурбація може призвести до замкнутості малюка, підсиливши його інтроверсію (внутрішню переробку почуттів, переживань). Мастурбація у нетовариських дітей є приводом для серйозної тривоги батьків. Відсутність у таких дітей відвертості з батьками не дає їм можливості відреагувати адекватним способом свої почуття і переживання. Створення свого, уявного світу характерно для єдиних, нетовариських від природи (інтровертованих) дітей. Частіше мастурбація (онанізм) спостерігається у дівчаток, які віддають перевагу хлоп'ячим іграм і заняттям, і у хлопчиків з сильно вираженими хлоп'ячими рисами поведінки. Передумовою виникнення онанізму (мастурбації) може бути активний темперамент дитини і відповідна їй підвищена потреба в знятті напруги. Така ж підвищена потреба може виникнути у малюка нервово і соматично ослабленого, з підвищеним рівнем збудливості.

«Я не вірю, що їй може приснитися нісенітниця»

Марійка, 4 роки, середня група дитячого саду. Часто пропускає дитячий садок через хворобу. З однолітками стосунки не встановилися, і дівчинка в групі ізольована, нудьгує без батьків, нервово чекає їх приходу. Мама негативно відноситься до дитячого садка: «Немає сенсу великого, все одно ходити не буде». У дитячому садку Марійка часто сідає на велику машину або велику ляльку і розгойдується, отримуючи задоволення від тертя статевих органів. Якщо дівчинку не відсторонити, то вона прагне усамітнитися для мастурбації з іграшками. У малюнку «Що тобі сниться страшне, або чого ти боїшся вдень» намалювала Бабу Ягу і вовка, які «захотіли з'їсти метелика і півня, але не з'їли. Вовка і Бабу Ягу заклював півень, а метелик полетів». Марійка розповіла, що вночі приснилося, як Баба Яга в руку вчепилася, і стала кров смоктати». Одного дня дівчинка прийшла в дитячий садок і сказала: «Мені сьогодні приснилося, як мамі відрубали голову». Мама ставиться до снів дочки із недовір'ям: «Я не вірю, що їй може приснитися нісенітниця».

Перш за все, хочеться звернути увагу на те, що Марійка називає у своєму малюнку свою проблему: це Баба Яга і вовк. Причому Баба Яга звучить двічі у снах дівчинки і неважко здогадатися, що за образом Баби Яги ховається надмірно принципова, така, що не враховує особливості дочки, мама Марійки. Уві сні дитя емоційно переробляє ту інформацію, яку отримує вдень. І ось уже уві сні мама трансформується в образ бездушної старенької, а тато – у вовка. До снів дітей дошкільного віку необхідно відноситися з повагою, розуміючи, що це один з адекватних способів реагування на негативні емоційні дії: несправедливих покарань, зайвої принциповості і тому подібне.

Другий значимий момент: не дивлячись на те, що мама привела дочку в дитячий садок, вона (мати) робить все можливе для того, щоб дівчинка не адаптувалася в дошкільному закладі. Мама не працює і всю себе присвятила дочці, вишукуючи у неї різні захворювання. В даному випадку, перш за все, не Марійка не адаптована до дитячого садка, а мама не адаптована до дитячого саду.

Що потрібно робити?

1.Батькам потрібно постаратися зрозуміти, що саме в їх поведінці викликає напругу у дитини, заставляє її отримувати коротке задоволення і розслаблення (зайва строгість, нестача тепла і безпосередності у вираженні почуттів, обмеження активності, заборони, фізичні покарання тощо).

2. Необхідно навчити дитину як можна різноманітнішими способами отримувати задоволення. Потрібно скласти «меню задоволення» *для себе* («Я можу отримувати задоволення...») і *для дитини* («Чим ти любиш займатися, що тобі подобається...»). Чим більше батьки пригадають разом із дитям тих приємних справ, які подобаються йому, тим легше батькам урізноманітнити способи отримання задоволення. Батьки можуть поділитися з дитиною способами отримання задоволення зі свого «меню». Це може бути, наприклад, заплутування ниток поряд із мамою, яка отримує задоволення від того, що в'яже.

3. Потрібно відволікати дитину приємнішим і цікавішим заняттям, розширивши коло інтересів і спілкування з однолітками. Необхідно підвищувати рухову активність, способи вираження почуттів і включати в життя дитяти оздоровчі заходи, спрямовані на підвищення відчуття тіла: купання, обливання, обтирання.

Чого робити не можна?

1. Зайва ретельність при купанні дитини, проявляючи при цьому посилену увагу до статевих органів маляти. Надмірно пестити і цілувати малюка в губи, гойдати на нозі, знаходитися в одному ліжку з дитиною, залишати малюка надовго в ліжку без сну, надівати дитяті тісний одяг.

2. Карати дитину за онанізм (мастурбацію), тим більше бити по руках малюка 1,5 років, який таким чином досліджує своє тіло. Шльопання і прогладжування сприяють приливу крові до статевих органів дитяти, викликаючи подразнення генітальної ділянки тіла.

3. Насильно годувати дитину, викликаючи у неї під час їди негативні відчуття, що сприяє виключенню чутливої зони рота і мовлення і включенню зони статевих органів (ці дві зони тіла рефлекторно пов'язані). Віддавати перевагу в харчуванні дитини солодкій, екстрактній і м'ясній їжі.

На закінчення відзначимо, що чим більше прагнення батьків прибрати, ліквідовувати зовнішній атрибут проблеми – будь то смоктання пальця, предметів, гризіння нігтів або онанізм (мастурбація), тим менше шансів усунути причину появлення звички. У профілактиці патологічних звичок велике значення мають нормалізація внутрісімейних взаємин, м'яке і рівне ставлення до дитяти, задоволення його потреби в емоційній теплоті і ласці, систематичні оздоровчі і фізкультурні заходи, розвиток творчості (Є.Є. Алексєєва, 2005).

До патологічних звичок необхідно відноситися з належною увагою. Лише тоді ситуація дитини зміниться в бажану сторону.

Нижче наводимо пам'ятку для педагогів і батьків із тих патологічних звичок, які найчастіше зустрічаються у дітей в дитячому садку.

Пам'ятка для педагогів і батьків «Що робити і чого не робити, якщо дитя смокче предмети або гризе нігті»

Смоктання предметів

Що потрібно робити?

1. Наповнити життя дитини, дізнатись, чим вона любить займатися, зацікавити новими захопленнями.

2. Придивитися, з ким грає дитя, для того, щоб допомогти йому знайти справжнього друга.

3. Встановити довірчий контакт із дитиною, поклопотатися про своєчасне заспокоєння малюка і зняття занепокоєння.

Чого робити не можна?

1. Карати і всіляко соромити за таку прихильність. Відбирати улюблений предмет, який смокче дитя.

2. Говорити про це порушення, тобто фіксувати словами, підкреслювати і закріплювати патологічну звичку постійними нагадуваннями.

3. Надмірно обмежувати дії і прояви дитини, сприяючи посиленню її напруги і занепокоєння.

Кусання або гризіння нігтів (оніхофагія)

Що потрібно робити?

1. Необхідно навчити дитину адекватним способам вираження агресії. Дозволяти малюку вільно, адекватними способами виражати свою агресію, гнів.

2. Не просто відмовитися від докорів, погроз і покарання, а розуміти, що відбувається з дитям, і переключати, відволікати його увагу у момент гризіння нігтів. Зменшити надмірні вимоги до дитини.

3. Необхідно налаштуватися на тривалий період загасання цієї звички, який приблизно дорівнює періоду її протікання.

Чого робити не можна

1. Інтелектуально перенавантажувати дитину в на шкоду іншим сторонам психічного розвитку.

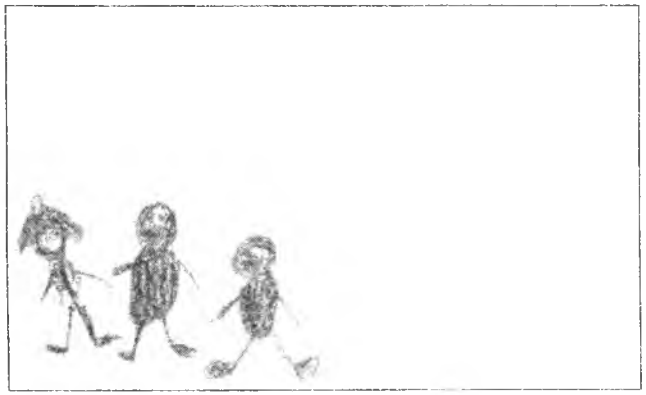
2. Говорити дитяті про гризіння нігтів, тим самим фіксуючи словами в свідомості дитяти цю звичку.

3. Забороняти дитині гризти нігті, карати її за цю патологічну звичку.

Конфлікт у дитячо-материнських взаєминах

«Я так чекаю, що вона помре!»

Слава, 5 років, старша група. За спостереженнями вихователів, хлопчик плаксивий, на заняттях постійно відволікається, а коли нервує, то обламує нігті на руках або бере в рот іграшки. Вранці Славу в дитячий садок приводить тато, який нервує з приводу постійних сліз хлопчика і говорить, що він поводиться як дівча. Слава кожен ранок плаче при розставанні з батьками. Увечері хлопчика забирає мама, яка сидить удома по догляду за дочкою Світланою, молодшою сестрою Слави. Свєта бойова дівчинка, практично ніколи не плаче і, на противагу Славі, викликає позитивні почуття у батьків. Свєта в роздягальні дозволяє собі відштовхнути маму від брата. Про Славу мама говорить так: «Він все робить на зло. Йому ні в чому не можна поступатися». Одного дня Слава прийшов у дитячий садок і сказав, що викличе міліцію, щоб маму забрали.



Мал. 3.1

У малюнку «Твоя сім'я» Слава не намалював себе, сказавши, що «Мене немає, я в садку». Малюнок своєї сім'ї Слава виконав у чорному кольорі в лівому нижньому кутку аркуша (див. мал. 3.1).

Про маму хлопчик сказав: «Мама у мене зовсім погана стала. Кричить коли попало і з татом лається. Я боюся, що тато помре, а що мама помре, я ніскільки не боюся, тому що вона погана. Я так чекаю, що вона помре!»

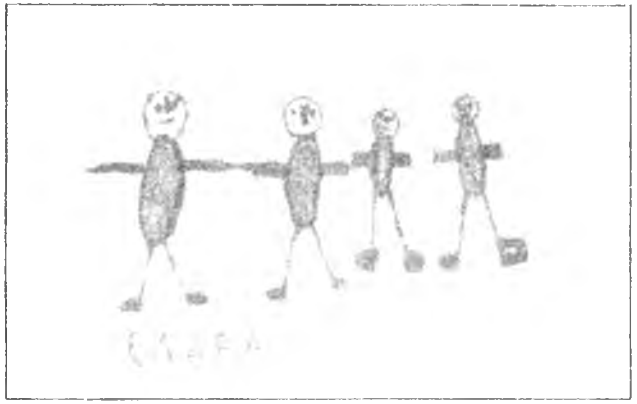
Як реагувати на такі заяви п'ятирічної дитини відносно своїх близьких людей? Що відбувається з хлопчиком? Як йому допомогти?

Хлопчик попав у ситуацію емоційного відторгнення з боку батьків, перш за все з боку мами. Ставлення батьків до Слави відрізняється тим, що його люблять за щось: за те, що він не плаче, за те, що відповідає образу хлопчика. В даному випадку дитині відмовила мати в своєму безумовному прийнятті, коли дитину люблять просто за те, що вона є, такого, яким він є, розвивають позитивні сторони його особистості і зменшують негативні. При прямій дії на батьків (наприклад, розповідь про слова Слави) можливе заперечення батьками проблеми і наростання агресії по відношенню до сина. Діяти необхідно шляхом посилення прийняття дитини і зміцнення впевненості батьків у тому, що у них такий чудовий син, такий чутливий і ранимий. Ці якості є для майбутнього чоловіка позитивними (за даними психологічних досліджень, найбільш успішні в житті ті чоловіки, які володіють разом з чоловічими рисами вдачі і жіночою чутливістю). Емоційна нестійкість Слави у вигляді плаксивості поступово зменшиться при зміцненні нервової системи малюка, тоді, коли він відчує прийняття з боку близьких йому дорослих.

Поспостерігавши за хлопчиком, ми відмітили, що Слава любить машини, це і недивно, адже батько Слави працює водієм і напевно мріє в недалекому майбутньому посадити і сина за кермо автомобіля. Сказавши татові про те, що Слава любить грати з машинами, малювати машини, ми порадили залучати хлопчика до посильних занять, пов'язаних з машинами. Буквально через тиждень батько признався, що у них із Славою з'явилися загальні інтереси – машини. Раніше батько Слави не приймав участі у вихованні сина.

При вихованні хлопчиків 5–7 років необхідно враховувати особливу чутливість до впливу батька або дідуся. У віці п'яти років для дітей характерна рольова ідентифікація з батьком своєї статі (див. «Словник»). Успішність ідентифікації залежить від компетентності і престижності батька тієї ж статі в уявленні дитини і пов'язана з емоційно теплими стосунками із родителем іншої статі. Тому, хоча акцент у даній ситуації був поставлений на взаєминах батька і сина, важливими для нас були взаємини матері й сина. Позитивний ефект вийшов від залучення мами Слави до спільних занять із сином дома за тим програмним матеріалом, який хлопчик не засвоював повністю на заняттях у дитячому садку.

Взаємодія з мамою з приводу занять дала несподіваний ефект – до занять приохотилася маленька Світланка. Слава ж став відчувати себе в ролі більш знаючого старшого брата і вчителя. У Слави зі Світою взаємини суперництва змінилися співпрацею. Через деякий час стали спостерігатися стійкі позитивні зміни в емоційному стані Слави: зменшилась плаксивість, з'явилась впевненість у собі.



Мал. 3.2

На малюнку «Сім'я» Слава намалював себе поруч із татом і Світою (див. мал. 3.2). Маму Слава намалював на деякій відстані від усіх інших і найостаннішою. Дитячо-материнські стосунки набагато емоційніші, і їх порушення вимагає більшої кількості часу для відновлення. Вибрана правильно стратегія надання допомоги хлопчикові допомогла подолати ситуацію відторгнення у взаєминах дорослих і дітей, яка зароджується в дошкільному дитинстві. Матері ми так і не сказали про слова Слави, оскільки їх дуже сильна негативна дія була здатна несприятливо вплинути на дитячо-материнські взаємини.

«Забули забрати з дитячого садка»

Дівчинка Олена, 4 роки 4 місяці, відразу звернула на себе увагу в дитячому садку тим, що погано їсть, погано займається на заняттях і заважає вихователям проводити заняття.

Оленку в групі дитячого садка дуже важко не відмітити. Вона не слухається дорослих, не прибирає за собою іграшки, скандалить, якщо дорослі наполягають в тих своїх вказівках, які дівчинка виконувати не має наміру. В той же час дівчинка в буквальному розумінні «липне» до малознайомих дорослих: може поцілувати абсолютно чужу для неї жінку, якщо вона звернула на Олену увагу. Олена напрошується в гості, обнімається, хапає за руки і висне в буквальному розумінні слова на малознайомих їй дорослих. Така неадекватна поведінка насторожує і викликає подив педагогів. Дорослі, що виховують дівчинку (мама, вітчим і бабуся), скаржаться на те, що Олена не чує, коли до неї звертаються. Дівчинку дома карають ременем і мама, і вітчим, і навіть бабуся. Одного дня Оленку забули забрати з дитячого садка. Мама понадіялася на вітчима, який передоручив бабусі забрати Олену з дошкільного закладу. А бабуся забула про це доручення. Ніхто з рідних Олени не переживав про те, що вже пізній вечір, а Олени немає вдома (мама була на роботі і не зателефонувала, не проконтролювала вітчима і бабусю; вітчим дивився телевізор, а бабуся клопотала на кухні).

Хоча таких дітей, яких батьки забувають забирати з дитячого садка зовсім небагато, проте, кожен такий випадок надовго застряє в пам'яті. Є такий психологічний захист – забування. Він виявляється в тому, що людина забуває зробити те, що вона не хоче робити. В даному випадку забули забрати дівчинку з тієї причини, що вона була не потрібна у своїй сім'ї.

Поведінка дитини, коли вона не чує дорослого, який звертається до неї, отримало в психології назву «смисловий бар'єр» (Л.С. Славіна, 1966). «Смисловий бар'єр» виникає тоді, коли дитя, добре розуміючи і вміючи виконувати те, що від неї вимагає педагог, як би не «приймає» цю вимогу і наполегливо її не виконує. «Смисловий бар'єр» по відношенню до конкретного педагога утворюється, коли дорослий не враховує мотиви поведінки малюка або приписує йому мотиви, з якими той не згоден.

Дівчинка зазнає постійні труднощі у виконанні необхідних правил поведінки. Своїй мамі Олена демонструє підкреслено погану поведінку; мама відзначає, що дуже часто Олена погано поводиться у громадських місцях. Мама Олени боїться приходити за дочкою в дитячий садок, оскільки постійно чує докори від дітей і дорослих про погану поведінку Олени. У групі однолітків дівчинка отримала

статус «знехтуваної» за свою агресивну і неадекватну поведінку. В Оленки після денного сну і коли вона сильно збуджена, труситься руки. Окрім цього, Олена гризе праву руку. Стан дівчинки помітно погіршується після хвороби. В малюнку на вільну тему Оленка намалювала тата-вампіра і маму-примару, пояснивши, що вони мертві, а саму себе змалювала мертвою всю в крові.

Можливо, таким малюнком дівчинка говорить про те, що їй погано, погано настільки, що тема мертвих їй здається привабливою. Для порівняння відзначимо, що дівчатка в цьому віці малюють квіти, принцес і тому подібне.

Історія Оленки була трагічна ще до її народження. Батько дівчинки не знав про вагітність, а мама серйозно розглядала думку про те, аби народити дитя і залишити у пологовому будинку (на цьому наполягала і бабуся). Перші роки розвитку Олени відрізнялися великою кількістю хвороб і такою ж кількістю падінь і ударів. Нервова система дівчинки потребує лікування, а сім'я психологічного супроводу.

Немає фотографії сім'ї

Маша, 3 роки 4 місяці, постійно знаходиться в такому збудженому стані, що не може заснути вдень у дитячому садку. Дівчинку в дитячий садок батьки цілий тиждень водять в одному і тому ж платті, яке не перуть. На платті збираються сліди від усіх обідів і сніданків протягом тижня. Розмовляє Маша зі всіма на підвищених тонах, не слухається вихователів, а в разі конфлікту з однолітками починає кричати так, що діти лякаються. Коли у групі було вирішено принести для альбому родинну фотографію, то сім'я Маші виявилася у скруті: немає жодної фотографії, де б Маша була з батьками, хоча би з мамою. На всіх знімках (яких виявилося зовсім небагато) Маша була одна, і лише на одній фотографії ми побачили Машу на колінах у маминої подруги. Прохання вихователька сфотографуватися утрьох (мама, батько, дочка) так і залишилося без відповіді.

Маша живе не лише з батьками, але і з бабусею і дідусем – батьками мами Маші. Мама хотіла бачити на місці Маші хлопчика, «який буде як тато і кого-небудь ощасливить. Мені тепер заздалегідь шкода, що Маша дівчинка!». Недивно, що Маша вважає

за краще грати з конструктором і більше любить м'які іграшки, чим ляльки. У будинку, де живе Маша, за визнанням її мами: «Всі кричать! А Маша заважає дорослим розмовляти, перебиває і втручається в розмову». Одного дня Машу поставили в кут, і вона кричала так, що сусіди викликали міліцію.

Причина неадекватної поведінки дівчинки в дитячому садку зрозуміла: Маша не знає, що можна взаємодіяти по-іншому, вона поводиться так, як прийнято в них у сім'ї. Тому необхідно не лише допомогти дівчинці освоїти адекватні способи взаємодії з оточуючими, але і комплексно впливати на всіх членів сім'ї. Зовнішній вигляд дівчинки, охайність є не лише показником поваги батьків до себе, до оточуючих, але і показником прийняття дитяти в сім'ї. Неприйняття дитяти за статтю дуже часто обертається емоційним відкиданням і здатне викликати сильні емоційні розлади. Відсутність фотографії сім'ї в даному випадку зайвий раз підтверджує наявність порушень в родинних стосунках.

Батькам Маші була намальована перспектива розвитку їх дочки за умови, якщо не станеться жодних змін у взаєминах членів сім'ї. Ця перспектива змусила батьків дівчинки не лише задуматися про те, як вони виховують дочку, але і про те, що можна і потрібно змінити у родинних стосунках. Після цього з дівчинкою батьки перший раз сходили в ляльковий театр і всі разом сфотографувалися.

Сибс-конфлікти

(*сибс-конфлікт* – конфлікт між сиблингами – кровними братами і сестрами)

«Мамо, носи мене на руках!»

Еля, 4 роки 3 місяці. Не йде на індивідуальний контакт з педагогами у дитячому садку і справляє враження загальмованої дитини. Дівчинка не спить вдень у дитячому садку і кожного разу після тихої години встає мокра, а одного разу двічі за день накакала в штанці. Мама відзначає, що вдома Еля на все реагує сльозами, причому спочатку плаче, а потім робить те, що їй говорять дорослі. В тому, що дівчинка пісяється і вдень і вночі майже щодня, батьки не бачать проблеми, вважаючи, що все пройде самим собою. Капризи і впертість Елі (вона старша дівчинка) посилилися після народження

в сім'ї третьої дитини. На місці всіх трьох дочок батьки хотіли бачити синів. Мабуть, тому батько, приходячи додому після роботи, починає скаржитися на втому і під цим приводом відмовляється від спілкування з дочками.

Після народження третьої дівчинки ставлення батьків до старшої дочки змінилося кардинально: до Елі і мама, і тато стали відноситися зовсім як до дорослої. Ними постійно підкреслювалося те, що Еля повинна виконувати домашню роботу.

Мама стала вимагати від дочки, аби та вчилася, наприклад, підмітати і мити підлогу. На такі вимоги з боку батьків Еля в більшості випадків починала плакати. А незабаром з'явилися і у відповідь вимоги батькам: Еля стала вимагати, наприклад, від мами, аби та брала її на руки і носила на руках як маленьку. Такі вимоги старшої дочки викликали у батьків подив і обурення.

На довершення до всього недавно в Елі з'явилися на руках бородавки. Діти в дитячому саду стали уникати брати дівчинку за руки, ніхто з дітей не хотів ставати з нею в пару і навіть знаходитися поруч. Не дивлячись на заклики педагогів і особистий приклад дорослих, діти вважали за краще не вибирати Елю для своїх ігор. Спілкування з однолітками у дівчинки утруднилось. Мама зробила лікування дочки у шкірно-венеричному диспансері, проте, не дивлячись на випалювання, бородавки в Елі з'являлися на руках знову і знову як гриби після дощу. Дівчинка виявилася і вдома, і в дитячому саду в ситуації психологічного неблагополуччя. В один з таких днів Еля вигадала в дитячому саду казку про Бабу Ягу, яка понесла з балкона молодшу сестричку. Вранці Еля скаржилася на страшні сни, які не дають їй вночі спокою. Всі сни у дівчинки були про напад, мінялися лише герої снів: привиди з чотирма ногами і шістьма руками, чудовиська, робот на ім'я Бармалей і Змій Горинич. Дівчинка, лягаючи спати, не знала, з ким з них цього разу вона зустрінеться уві сні.

Відзначимо, перш за все, що в Елі виражений флегматичний темперамент, емоційна нестійкість і невпевненість у собі. Таку ж емоційну нестійкість і невпевненість відзначає у себе самої і мама дівчинки. На ситуації стресового характеру діти флегматичного темпераменту реагують посиленням особливостей темпераменту, тому Еля і справляла враження загальмованої дитини.

Денне і нічне нетримання сечі, яким страждає дівчинка, вимагає пильного розгляду фахівця уролога (перш ніж передбачати

вплив психологічних чинників на дане порушення, необхідно виключити захворювання в урологічній сфері). Така негативна діагностика допоможе педагогам, психологам і батькам правильно вибудовувати стратегію допомоги дитині дошкільного віку. Обстеження в уролога Еля пройшла за наполяганням психолога, і виявилось, що необхідно пройти лікування. Лікування було проведене, проте, хоча стан дівчинки значно покращав і «сухі дні» стали частим явищем, до повної перемоги над мокрими штанцями було ще далеко. Ми звернули увагу на те, що дівчинка практично не пісялась, коли жила з татом без мами (мама лежала з малятком у лікарні) і з бабусею в селі.

Еля відрізняється підвищеною навіюваністю, тому дуже ефективними для неї виявилися на ходу сказані позитивні слова після ігрових занять. Спеціально придумана словесна формула про те, що бородавок у дівчинки незабаром не буде зовсім, про чудових сестричок, які потребують допомоги разом із зміною атмосфери в сім'ї, де Елю перестали вважати великою і дорослою, – все перераховане дало позитивний результат. У дівчинки спочатку пропала одна бородавка без жодного припікання, а незабаром на руках Елі не залишилася жодної бородавки. Велику роль зіграло лікування в уролога і зміна поведінки мами: вона стала зацікавлювати Елю доглядом за маленькою сестричкою і перестала вимагати виконання домашньої роботи. В результаті енурез практично зник, та й удень в ліжку дівчинка залишалася сухою щодня. Енурез у дитини можна порівняти з її плачем, лише дитя плаче не сльозами, а сечею і використовує не верхню частину тіла, а нижню. Такий спосіб повідомлення про свою проблему дитя обирає для того, щоб достукатися до близьких людей, які не розуміють, не люблять. Найчастіше енурез спостерігається у хлопчиків при конфліктних стосунках з матір'ю і при вихованні в сім'ї за типом «емоційного нехтування».

До чого може привести ситуація неприйняття малюком себе у сім'ї як великого? Е.Г. Ейдеміллером і В. Юстіцкісом серед чисельних психологічних причин порушень у родинному вихованні виділяється *надання переваги дитячим якостям*. Ця психологічна проблема може вирішуватися батьками за рахунок дитини. Саме таке порушення виявляється міною сповільненої дії, яка може вибухнути лише тоді, коли Еля створить сім'ю і народить дитину. У батьків, що отримали в дитинстві такий гіркий досвід «великого» дитяти, як

отримує Еля, спостерігається прагнення ігнорувати дорослішання дітей, стимулювати у них збереження таких дитячих якостей, як безпосередність, наївність і грайливість. Для таких батьків, одним із яких могла б стати і наша Еля в майбутньому, дитя, незалежно від того, скільки йому років завжди буде все ще «маленьким». Страх або небажання дорослішання дітей пов'язуються з особливостями біографії самого родителя (у нашому випадку в Елі є дві молодші сестрички, на яких перемістилося все кохання батьків, а Елі залишилися лише вимоги і вказівки). Сприйняття свого старшого віку як нещастя (що і відбувається в Елі) може переноситися в доросле життя на виховання власної дитини, у зв'язку з чим батьки знижують рівень вимог до малюка і стимулюють розвиток психічного інфантилізму.

Необхідно загострити увагу і на тому, що в Елі в наявності так званий сибс-конфлікт. Найбільш критичним віком для виникнення сибс-конфлікту є вік, коли старшому (первістку) на момент народження другої дитини виконалося від 4 до 5 років (А.І. Захаров, 1994). До цього моменту психологічних причин для виникнення конфлікту теж досить. Проте саме в період від 4 до 5 років у дітей обох статей загострюється потреба в любові з боку матері і фрустрація цієї потреби найбільш чутлива і значима у всьому комплексі сибс-конфлікту. У міру дорослішання дитяти актуалізується потреба в статеворольовій ідентифікації з родителем протилежної статі (в 5 років у хлопчиків і дещо раніше у дівчаток).

Досвід, накопичений дослідженнями і практикою в галузі дитячої і родинної психології і психотерапії (А.І. Захаров, Е.Г. Ейдеміллер, В.К. Котирло, С.Є. Кулачківська, М.В. Осоріна., Л.С. Співаковська, Т.М. Титаренко), дозволяє виділити чинники психологічного явища, яке називається конфліктом сиблингів. (Є.Є. Алексєєва, О.В. Шатрова, 1998).

Чинники сибс-конфліктів:

1. У дитячих малюнках сім'ї при сибс-конфлікті старше дитя частенько не малює молодшого; у розмовах з батьками висловлюються пропозиції його віддати, викинути, залишити де-небудь і тому подібне В Елі в малюнках були відсутні сестри, і з'явилися вони на малюнку лише після проведеної психокоректувальної роботи

з сім'єю в наступній послідовності: спочатку середня сестричка, а потім, лише через деякий час, молодшенька.

2. Вчинки старшої дитини оцінюються негативно, тоді як усі новоутворення в молодшої отримують позитивну оцінку. Така ситуація призводить до агресивної поведінки, частенько це прояви аутоагресії (агресії, спрямованої на себе). У нашому випадку Еля з моменту народженням сестри (різниця між сиблінгами 4 роки) практично припинила їсти вдома, тим самим завдаючи шкоди своєму здоров'ю. В іншому випадку хлопчик Владик, якому було 4 роки на момент народження сестрички, якою займалися батьки і вдень і вночі, надавши виховання хлопчика бабусі, відреагував виникненням патологічної звички під назвою трихотиломанія* – пристрастю до висмикування волосся. Владик став висмикувати у себе з голови волосся і тим самим добився того, що батьки звернули на нього увагу (стали водити сина до лікарів і турбуватися про його здоров'я).

**Трихотіллеманія* – пристрасть висмикування волосся. Виявляється прагненням до висмикування волосся, брів, вій. Виділяють три механізми виникнення: 1) звичка, що стала фіксованою (наприклад, дитя «крутило» волосся перед сном і непомітно для себе стало їх висмикувати); 2) прояв самоскалічення, коли малюк не має можливості помститися кривдникові й агресію спрямовує на себе; 3) як символічне вираження втрати, досада виникає в результаті крайньої емоційної напруги при непоправних втратах. У міфах і легендах люди вважають волосся символом сили і краси втрата волосся – ознака трауру.

3. Особливістю взаємин батьків із старшим дитям при сибс-конфлікті є незбагненна для малюка ситуація періодичного перенесення його із структури «Ти ще маленький» у структуру «Ти вже великий». Так охарактеризувала Ганна різницю в стосунках батьків до неї і до молодшої сестри Яни: «Я що зроблю, батьки говорять: «Гаразд, добре, Ганна». А Яночка коли щось зробить, то батьки захоплюються: «Ой, молодець, Яночка!» На малюнку «Сім'я» Ганна не намалювала сестру, зате змалювала неіснуючого братика. Найгостріше сибс-конфлікт виражений у емоційно чутливої дитини, у дитяти нервово і соматично ослабленої, а також у малюків, які не одержують достатньої уваги і тепла з боку матері. Наведемо приклад, що демонструє відчайдушну спробу дитини нормалізувати взаємини у своїй сім'ї.

«Я її не чула!»

Різниця у віці між дітьми два роки: у сім'ї, де Юлі 6 років, а Славі 4 роки, батьки виділяють сина. В той же час батьки характеризують Славу як безцеремонного, настирливого і капризного. Він затіває сварки, бійки з сестрою, ябедничає на неї. Мама відзначає відсутність материнських почуттів по відношенню до дочки («Я навіть не вставала до Юлі вночі, коли вона була маленька. Я її не чула»). У січні, у суботу ввечері, Юля одягнулася і сказала: «Як ви мені всі набридли! Я піду від вас!» і вийшла на сходи. Батько вибіг за дочкою, розмовляв з Юлею близько двох годин, і після цього випадку взаємини в сім'ї дещо змінилися. До Юлі стали ставитись уважніше, перестали виділяти Славу. На малюнку «Сім'я», зробленому за місяць до цього випадку, Юля не намалювала себе, відчуваючи себе зайвою в своїй сім'ї.

«Ну народився і народився, чого радієте!»

В іншому випадку: Артем, 6 років, на народження брата (різниця між сиблінгами 4 роки 6 місяців) відреагував: «Ну народився і народився, чого радієте?» Артем постійно підкреслював батькам: «Це ваше маля». При емоційному виділенні батьком молодшого сина старший хлопчик став часто і без видимого приводу вередувати. Артем фактично виріс без батька (він був на заробітках за кордоном). Окрім цього, Артем був зовні схожий на матір, з якою конфліктував батько хлопчиків. Не влаштовував батька старший син і за темпераментом: такий же повільний, як і мама. На малюнку сім'ї Артем молодшого брата не намалював.

«Мамо, якщо ти мене любиш, то не поведеш у дитячий садок!»

Олексій, 5 років. Після народження сестри (різниця між сиблінгами 4,5 роки) довго приглядався: чи не гірше до нього стали ставитися батьки? Незабаром у хлопчика з'явилися ревнощі до сестрички Оленки. Він став вимагати до себе підвищеної уваги з боку мами. Незадовго до народження сестри Олексія віддали у дитячий садок, і хлопчик вранці став говорити мамі: «Мама, якщо ти мене любиш, то не поведеш у дитячий садок!» Після народження сестрички вихователі стали відзначати у хлопчика підвищену

образливість. Хлопчик часто говорив, що в дитячий сад не хоче ходити, тому що колись хлопці зламали іграшку, принесену Олексієм з дому. В групі, коли вигадували казки, то хлопчик розповів свій сон про те, як невидимки хотіли зіштовхнути Оленку з балкона, а він (Олексій) розправився з невидимками. Розповідь хлопчика була довга, барвиста, з чисельними подробицями.

До таких розповідей дітей необхідно ставитись серйозно, можна запропонувати програти історію, якщо дитя цього хоче, за технологією, описаною нами у розділі «Психологічна допомога дітям при дисгармонії в родинних стосунках». У малюка дошкільного віку при сибс-конфлікті проблеми знаходять своє рішення, якщо не наяву, так уві сні або в придуманих історіях. З сиблінгами у розповідях і снах дуже часто відбуваються жахливі події, їм частенько загрожують усілякі неприємності.

Проблеми адаптації

Процес звикання до атмосфери дитячого садка може протікати досить драматично, із сльозами, протестом і відмовою йти вранці в дитячий садок. Неприйняття вихователя, образа або страх перед ким-небудь з ровесників, жах перед нянею, що накричала одного дня, невідповідність бажаного рольового статусу в групі однолітків і реального статусу – все це може стати серйозною причиною для виникнення неадекватних форм поведінки або нервово-психічних порушень.

Що відбувається з дитиною?

Стас, 3 роки 10 місяців. Приходить у дитячий садок із заплаканими очима (сильно плаче вранці вдома і по дорозі у дитячий садок). У садочку Стас не плаче, але справляє враження скованої дитини. Хлопчик навідріз відмовляється користуватися туалетом, терпить, поки не прийде додому. Одного дня Стас не витримав і все зробив прямо в штани в дитячому садку. Сильні емоційні переживання із цього приводу вилилися в істерику вранці перед дитячим садом.

Стас часто хворіє, і мама забирає сина з дитячого садка в першій половині дня. Коли Стас приходить додому, він часто

починає сильно плакати без причини. Одного дня із цього приводу мама спробувала поговорити із сином строгим голосом і в Стаса сталася сильна істерика. Що відбувається з хлопчиком? З таким питанням звернулась мама Стаса до вихователька. Плаксивість з'явилася у Стаса, емоційного і дуже чутливого хлопчика, після того, як він пішов у дитячий садок.

Плаксивість Стаса є єдиним виходом, який знайшов хлопчик у такій важкій для нього ситуації: потрібно звикатися до абсолютно інших умов. Удома із Стасом, єдиним дитям у сім'ї, в основному займалася мама, потураючи всім його капризам. Ми вже розповідали про те, що діти плачуть «низом» і мочаться в штанці. Стас же плаче сльозами, відкриваючи, таким чином, своєрідний клапан, що накопичує нервову напругу. Плакати в дитячому садку Стас собі не дозволяє, зате вдома плаче удвічі. Така підкреслено хороша поведінка в дитячому садку і підкреслено погана поведінка дома відрізняє дітей з порушеннями в нервовій системі.

Наведемо ще один характерний приклад.

«Це поганий хлопчик усередині мене»

Хлопчик Ігор, 4,5 років, свою погану поведінку дома пояснює батькам таким чином: «Це поганий хлопчик усередині мене». А ось у дитячому садку Ігор поводиться дуже добре, він там хороший хлопчик. У садочку Ігор найчастіше грає один зі своєю мавпочкою Федею, яку приніс з дому. Хлопчик, за спостереженнями вихователів, дуже затиснутий, нетовариський і тривожний. Удома Ігор не ділиться ні з ким з членів сім'ї своїми переживаннями, і від цього не очікувано і тривожно одного дня прозвучали для батьків заяви і запитання сина, наприклад такі: «Я помру?!», «А раптом я на когось перетворюся?», «У садочку бридко!» і тому подібне. В сім'ї Ігоря вже декілька місяців «військове положення» у зв'язку з конфліктом, що розгорівся, між батьками Ігоря і старшим поколінням.

Батьки при такій різниці в поведінці сина у дитячому садку і вдома (хороший – поганий хлопчик) дуже часто не розуміють причину зміни хлопчика і намагаються всіляко впливати на своє чадо, як у випадку із Стасом мама намагалася поговорити з сином строгим

голосом. Вирівнювання поведінки дошкільника в таких випадках доцільно проводити у двох напрямах:

1. Знайти в дитячому садку такі заняття для хлопчика, які дозволять йому бути самим собою, дозволять виразити йому найрізноманітніші почуття і переживання. Для Стаса й Ігоря таким заняттям, яке допомогло їм розкрити себе, стали театралізовані ігри за ширмою. Від імені лялькових персонажів хлопчики стали виражати не лише позитивні, але й негативні емоції: їх персонажі сперечалися, лаялися, мирилися і так далі Спеціально для Стаса ми придумали героя казкових історій на ім'я Сергій, який без кінця плакав. Стасу самому довелося придумувати різні варіанти способів подолання сліз у Сергія. Поглянувши таким чином на себе з боку, Стас став менше плакати і розчаровуватися вдома через дурниці Таке ім'я плаксі ми дали не випадково: ім'я Сергій починається з тієї ж букви, що й ім'я Стаса. Така подібність, але не схожість з головним героєм допомагає, поглянувши на свої гіпертрофовані недоліки, їх здолати. Що і сталося в нашому випадку.

2. Придумати батькам для дитини способи зняття напруги, тобто скласти своєрідне «меню задоволень». Так, розмови із Стасом строгим голосом були на якийсь час скасовані. Батьки Стаса й Ігоря зрозуміли, що така погана поведінка синів не дитяча шкідливість, а своєрідний психологічний захист у важкій для них ситуації (див. розділ «Жорстокість у дитячо-батьківських стосунках і психологічні захисти у дітей»). У дитячому садку Стас став користуватися туалетом спочатку у присутності батьків, а потім і самостійно. Відмітимо, що у дітей дошкільного віку протестні реакції при проблемах адаптації захоплюють сферу вживання їжі: (дитя не їсть або не п'є нічого в дитячому садку) і сферу відправлення природних потреб (тоді дитя не ходить у туалет в дитячому садку). Протест звучить таким чином: «Тут все чуже, я нічого не візьму і нічого не залишу».

Аліса, 3 роки 8 місяців, для того, щоб стримати позиви в туалет, лягла на підлогу в групі дитячого садка і стала кататися по підлозі. Дівчинка навідріз відмовлялася ходити в туалет. Діма, 3 роки, заставляв батьків щодня забирати всі свої речі з дитячого садка. На прогулянку одягався сам і збирав усі речі зі своєї шафки в мішок. Лише за такої умови хлопчик йшов гуляти разом з дітьми.

При подібних реакціях дітей розуміюче ставлення дорослих допоможе малюку здолати труднощі адаптації до дитячого садка. Відомо, що період вступу дитини в дитячий садок є нормативним родинним стресом. У функціональній (здоровій) сім'ї період адаптації дитини до дитячого садка проходить досить гладко, а ось в дисфункціональних сім'ях (сім'ях, які не можуть впоратися з проблемами) цей період протікає по-особливому. Він залежить від індивідуальних особливостей самого малюка і всієї родинної системи в цілому.

«Не хочу, не буду!»

Артем, 5 років. У дитячому садку відмовляється спати в тиху годину, хоча вдома удень лягає спати без заперечень. На приготування до сну хлопчик реагує сльозами і навіть не підходить до свого ліжечка. Артем лягає спати в кутку на маті прямо в одязі, де і засинає, згорнувшись клубочком. Домовленості, переконання і навіювання педагогів з приводу доцільності використання ліжечка для сну залишилися без уваги з боку хлопчика. Педагоги дозволили хлопчикові спати там, де він хоче і так, як він хоче.

Вихованням Артема до шести років займалися мама і бабуся, в дитячий садок хлопчика віддали для того, щоб привчити перед школою до колективу. Після перших же днів перебування у садочку Артем став пробуджуватися вночі з криками: «Не хочу, не буду!», довго плакав ночами і твердив, що не хоче ходити в дитячий садок. Кожен ранок у хлопчика також починався сльозами з приводу дитячого садка.

В Артема проблеми адаптації загострилися його характерологічними особливостями і нервово-психічними порушеннями: підвищена вразливість, ранимість, страхи і загострене почуття власної гідності, яке всіляко підтримується у сім'ї. Окрім цього, у хлопчика виражена неприязнь до молодшого брата, якому 3 роки.

Артем говорить про брата: «Я його не люблю, він не мій брат!» (див. розділ «сибс-конфлікти»). Мама емоційно виділяє молодшого сина, зовні схожого на неї, на відміну від Артема, який є, за словами мами, точною копією свого батька. З татом хлопчиків мама розвелася два роки тому, і саме з цього періоду в Артема почалися

проблеми в емоційній і поведінковій сферах: примхливість, упертість, розгальмованість, грубість і агресивність по відношенню до брата, порушення правил поведінки і тому подібне. Артем боїться темноти і боїться залишатися один. Страхи старшого сина мама пов'язує з психічною травмою, яка сталася, коли Артему були чотири роки (у будинку закрилися двері, і хлопчик сильно налякався, залишившись несподівано один. Артем не переставав плакати, поки мама не влізла у вікно і не врятувала сина із домашнього ув'язнення).

Постійне порівняння хлопчиків у сім'ї відбувається не на користь Артема: у нього знаходяться недоліки, а у молодшого брата підкреслюються достоїнства. Артем реагує на це порівняння відмовою гратись із молодшим братом. На питання «Скажи, з ким ти живеш?» (див. «Родинне інтерв'ю») Артем відповів, що живе з мамою і бабусею. Брата не назвав і пояснив: «Він нічого не робить, а навіщо його називати?»

З мамою в дитячому садку були проведені психолого-педагогічні бесіди, що роз'яснюють причини поведінки Артема і змальовуючи перспективи розвитку сина при збереженні до нього в сім'ї колишнього ставлення. Зміна ставлення до хлопчика з боку мами (підкреслення позитивних сторін його особистості) принесла видимі результати: хлопчик став в тиху годину лягати спати у своє ліжечко і спокійно засинати. В Артема налагодилася ігрова взаємодія з однолітками у дитячому садку, вдома зменшилася агресивність по відношенню до брата.

Причини поганої адаптації дітей

Розглянемо причини поганої адаптації дітей і шляхи вирішення проблем адаптації дітей до дошкільної установи. Можна виділити три блоки причин поганої адаптації дітей до дошкільної освітньої установи.

***Перший блок** причин пов'язаний з особливостями дітей. Погано адаптуються діти, які мають наступні особливості:*

- нервово-психічні порушення;
- емоційну чутливість і вразливість, виражену, тривожну залежність від матері;
- соматично ослаблені (соматизація виступає як психологічний захист (див. «Жорстокість у дитячо-батьківських стосунках і психологічні захисти у дітей»);

• проблеми з їдою, сном і туалетом;
• флегматичний темперамент;
• виражена ліворукість;
• проблеми спілкування.

Не переживають скрути в адаптації емоційно стійкі діти, а також діти з недостатньо розвиненою емоційною й інтелектуальною сферою. При емоційній нестійкості діти частіше зазнають труднощі в адаптації до дошкільної установи.

Пропонуємо таблицю для швидкої діагностики і корекції найбільш виражених проблем у дітей, що виникають в період адаптації. У *таблиці 3.1* вказані не лише характерні ознаки порушень, але і шляхи вирішення проблеми.

Таблиця 3.1

Нервово-психічні порушення у дітей дошкільного віку

Нервова і соматична ослабленість у дитини в дитячому садку і дома	
Ознаки поведінки дитини	**Шляхи вирішення проблеми**
1. Неспокійна, емоційно переживає, підвищено чутлива, ранима. Настрій може мінятися з незрозумілої причини.	1. Організація психологічної роботи з батьками у вигляді профілактики і корекції проблем у родинних стосунках.
2. Легко потіє, червоніє, блідне. Крутиться, болить голова, легко виникає блювота. Погано реагує на зміну погоди.	2. Зміцнення нервової і імунної системи дитини.
3. Погано і мало для свого віку спить. Засинає насилу, спить чуйно, пробуджується, поганий настрій після сну.	3. Читання казок перед сном і (або) слухання спеціально підібраних музичних творів. Тактильний контакт дорослого з дитям у вигляді заспокійливих прогладжувань.
4. Стомлюється і відволікається швидше за однолітків. Погано переносить гойдалки, поїздки в автомобілі, спеку, духоту.	4. Організація оздоровчих і спортивних заходів.
5. Погано і мало для свого віку їсть. Різного характеру діатез, алергії.	5. Організація харчування дітей із врахуванням вибіркового вживання їжі. Садити таких дітей за стіл з однолітками, що мають хороший апетит.
6. Часто хворіє, захворювання легко набувають статусу хронічних. Ослаблений імунітет.	6. Використання загартовуючих заходів, які потрібно починати влітку, коли організм дитини досить укріплений.
7. Вага менша або значно більша вікової норми, бліда, млява.	7. Надання дитяті можливості відпочинку в дитячому садку тоді, коли у неї виникає в цьому необхідність. Дозування часу перебування дитяти у дитячому садку.
Невротичні реакції в дітей у дитячому садку і вдома, які можуть перерости в невротичний стан і в невроз як захворювання	
Ознаки поведінки дитини	**Шляхи вирішення проблеми**
1. Сильно переживає і розстроюється з приводу і без.	1. Своєчасний прояв емоційної чуйності по відношенню до дитини. Навчання способам вираження своїх почуттів, проблем і переживань.
2. Дратівлива, насилу стримується і не може терпіти.	2. Прояв гнучкості у спілкуванні з дитиною, відмова від зайвої принциповості.
3. Неадекватно реагує на справедливі зауваження, ображається.	3. Демонстрація і навчання моделям безконфліктної поведінки
4. Не упевнена ні в собі, ні в інших. Боязлива і заражена страхами.	4. Віра в можливості дитини, навіювання їй цього, «зараження» своєю впевненістю.
5. Неадекватно поводиться: коли треба стриматися, вона, навпаки, збуджується, а коли треба проявити активність – гальмує.	5. Підвищення самооцінки дитяти, похвала навіть за малі досягнення
6. Неуважна і швидко відволікається	6. Тренування уваги. Навчання способам розслаблення і зняття напруги.
7. З дитиною важко домовитися про що-небудь	7. Психологічна корекція родинних стосунків

***Другий блок** причин поганої адаптації дітей пов'язаний з особливостями батьків. Основні особливості батьків, які заважають дітям адаптуватися до дитячого садка:*

•конфліктність;
•проблеми взаємин;
•дефекти виховання;
•недостатньо сформовані навички спілкування;
•хронічне почуття втоми;
•тривожно-надумана фіксація хворобливих відчуттів.

У матерів неадаптованих дівчаток виявлені наступні особливості (за даними А.І. Захарова, 1997):

• нетерпимість до чужої думки;
• надмірна наполегливість у здійсненні своїх бажань (настирливість);
•підозрілість і настороженість у контактах, схильність до упереджених оцінок і категоричних думок;
•невпевненість;
•недовірливі риси характеру.

У матерів неадаптованих хлопчиків наголошуються наступні особливості (за даними А.І. Захарова, 1997):

•велика кількість скарг;
•хронічне почуття втоми і нездужання;
•тривожно-надумана фіксація хворобливих відчуттів;
•іпохондричний настрій, який виражається в тому, що мати вважає дитяти хворим.

Діти дошкільного віку засвоюють особливості поведінки батьків. Мимовільне засвоєння дітьми розглянутих рис характеру батьків ускладнює стосунки з однолітками і утрудняє адаптацію до дошкільної установи.

***Третій блок** причин пов'язаний з особливостями особи педагогів і з особливостями всієї дошкільної установи. Основні особливості:*

•негнучкий режим дошкільної установи;
•відсутність індивідуального підходу до дитини з боку педагогів;
•часта змінюваність вихователів;
•велика кількість дітей у групі;
•високий шумовий фон у групі дитячого садка;
•незадовільний стан нервової системи педагога;
•лівопівкульна (переважання словесних засобів на шкоду емпіричним) спрямованість виховання і навчання;
•авторитарність педагога;
•недостатня компетентність педагогів у питаннях, пов'язаних з психологічними особливостями дітей.

«Мені важко жити!»

Ваня, 4,5 років, середня група. Хлопчик хвилюється у зв'язку з тим, що треба йти в дитячий садок, і скаржиться на нудоту вранці перед дитячим садком: «Я не хочу йти в дитячий садок! Мені важко жити!» Часто плаче в садку і засуджує: «Що мені робити з цією системою – мені діти не подобаються!» Ваня сторониться однолітків, особливо своєї статі – галасливих, різких і рухливих хлопчиків він вважає за краще обходити стороною.

Однією з причин такої поведінки є те, що хлопчик вихований виключно серед дорослих, не має абсолютно жодного досвіду взаємодії з однолітками. Із старшими дітьми і доброзичливо налаштованими дорослими Ваня спілкується без скрути. Педагогів насторожують і зовсім не дитячі інтереси малюка: наприклад, він завжди в курсі політичних подій, що відбуваються у країні. Причому особливий інтерес викликають у Вані події трагічні, конфліктні і скандальні, їх він готовий обговорювати годинами.

Ваня відмовляється йти на фізкультурні заняття: «Я не зможу на фізкультурі!» Хлопчик погано розвинений фізично, фізичним вправам віддає перевагу інтелектуальним іграм і бесідам. Коли в дитячий сад приїхав ляльковий театр, і діти зібралися в залі, то Ваню довелося відвести у групу, оскільки він почав хвилюватися, переживати, говорити, що дуже боїться театру. Виявилось, що рік тому Ваня з батьком був на новорічній ялинці і сильно злякався Баби Яги. З тих пір театр став забороненим місцем для Вані – він його панічно боїться.

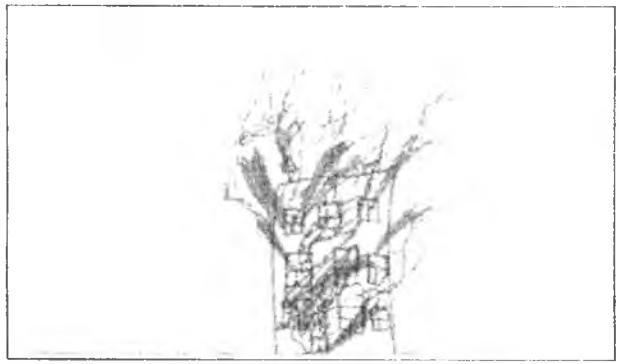
З батьками Ваня спілкується виключно на інтелектуальному рівні: бесіди, міркування, диспути і тому подібне. Ваня (пізнє, єдине і довгождане дитя) з'явився на світ тоді, коли при іншому життєвому сценарії у батьків Вані могли б бути вже і внуки. У сім'ї Вані не прийнято проявляти щирі, безпосередні почуття, а вже пустощам і галасливим іграм немає місця і поготів. Недивно, що найбільш хорошим і приємним, що Вані запам'яталося, є той випадок, коли «тато носив на собі!».

Багато часу хлопчик проводить зі своєю бабусею і її сестрою. Ці дві вже немолоді жінки і дивляться разом із хлопчиком всі передачі про події в країні і в світі. Вибираючи для перегляду передачі, які ще складно засвоїти дошкільникові, і обговорюючи у присутності

хлопчика особливо страшні історії, бабусі посприяли зараженню хлопчика страхами. На ситуацію пожежі в сусідній квартирі (спалахнула лоджія) бабусі відреагували таким панічним страхом, що з тих пір Ваня став боятися не лише пожежі, але і будь-яких шерехів на сходах.

Можна поспівчувати хлопчикові в цій ситуації. Адже йому дійсно важко жити, оскільки й однолітки здаються небезпечними, і на фізкультуру треба ходити, і театр приїхав – це все страшні, небезпечні, незнайомі Вані ситуації. А коли в дитячому садку оголосили про те, що діти ходитимуть у басейн, то це оголошення стало катастрофою для Вані. Заява дошкільника: «Мені важко жити!» звучить як крик про допомогу: «Допоможіть мені!».

Вані надавалась психолого-педагогічна допомога протягом усього його перебування в дитячому садку. Особлива увага була приділена психологічній корекції страхів і нейтралізації наслідків психічної травми: пожежі (див. *мал. 3.3*).



Мал. 3.3

Одного дня Ваня вигадав історію про крота, який несподівано зустрічається з небезпеками. Ця історія дуже допомогла хлопчикові, оскільки він став спочатку придумувати всілякі продовження цієї історії, а потім і програвати її з педагогом. До гри підключилися однолітки хлопчика, і незабаром у Вані з'явилася подружка Аня. Спочатку в своїй історії про крота Ваня був другорядним персонажем, і лише через деякий час став брати роль героїв, з якими зустрічався кріт.

Пам'ятка для педагогів «Що потрібно робити для вирішення проблем адаптації дітей до дошкільної освітньої установи»

1. Організувати проведення індивідуальних бесід і консультацій (див. «Пам'ятка для педагогів із консультування батьків») з батьками дітей, що важко адаптуються, на предмет з'ясування характеру родинних стосунків. Бесіди і консультації з батьками необхідно направляти на усвідомлення причин поганої адаптації і пошук спільних доріг вирішення проблеми. Питання, на яке необхідно знайти відповідь спільно з батьками: «Що потрібно зробити для того, щоб дитяті було добре в дитячому садку?»

2. Розробити програму рекомендацій для кожної конкретної дитини і спільно з батьками позначити конкретні терміни її реалізації. Середні терміни адаптації за відсутності відхилень у нервово-психічному і соматичному стані дитини визначаються її віком. З метою попередження нервових розладів і подальшого негативного ставлення до дитячої установи рекомендується, в разі нервової і соматичної ослабленості, віддавати в них хлопчиків не раніше 3,5–5 років, а дівчаток не раніше 3–4 років, враховуючи велику прихильність хлопчиків до матері. Необхідно пам'ятати, що потреба у спілкуванні з однолітками з'являється після 4 років (див. «Проблеми спілкування з однолітками»). Для нервово і соматично ослаблених дітей необхідний вільний режим відвідування дитячого садка, для того, щоб виключити стомлюваність дітей і дозволити їм поступово включатися в життя дитячого садка.

3. У групі необхідно створити індивідуальний підхід із врахуванням інтересів, схильностей і особливостей психологічного стану дитини.

4. Педагогові необхідно враховувати стиль родинного виховання дитини. Наприклад, при гіперопіці в сім'ї на перших порах і в дитячому садку малюку необхідна підвищена увага.

5. Організувати індивідуальну і роботу у підгрупах педагога (психолога) з дітьми, що мають проблеми спілкування. Підключати дитину в ігри з підгрупою спілкування, якій віддається перевага, для зав'язування контактів.

6. Для зменшення внутрішньої напруги у дітей з проблемами адаптації необхідно проводити з ними рухливі, емоційно насичені ігри і заняття. З цією ж метою організовуються ігри з масками, ляльками, де сюжет вигадується по ходу гри і тут же виконується.

7.Ефективне проведення адаптаційної психотерапевтичної гри «Дитячий садок», що вирішує проблеми соціальної адаптації (А.І. Захаров, 1998). Таку гру можна проводити прямо в групі дитячого садка після відходу дітей. Мінімальна кількість учасників гри – троє: дитя, мати (батько), педагог (психолог). Найкращі результати від гри виходять при включенні батька і аудиторії, що емоційно підтримує. Ролі розподіляються із врахуванням особливостей проблем дитини. При цьому, наприклад, маля, яке найбільше соромиться, боїться, лякається, доручають грати дорослим, а саме дитя отримує роль вихователя, батька або адаптованого однолітка.

Пам'ятка для педагогів із консультування батьків

1. Зробіть так, щоб батьки відчували себе комфортно і невимушено, але в той же час зберігайте ділову манеру спілкування. Дотримуйте конструктивну дистанцію, що допомагає оптимальному спілкуванню. Для підбадьорення використовуйте короткі фрази, що означають згоду, розуміння і спонукають батьків продовжити оповідання. Слова: «Так...», «Розумію...», «Звичайно...», «Продовжуйте» – запрошують говорити вільно і невимушено. Вони означають: «Продовжуйте, я знаходжуся з вами і уважно вас слухаю». Перешкодами в ефективній взаємодії служать фрази: «Давайте швидше...», «Говоріть, я слухаю...», «Це хто вам сказав?».

2. При роботі з сім'єю ви відповідаєте за свої знання і технологію доступу до вирішення проблем, а батьки відповідають за власну активність, щирість і бажання здійснити зміни своєї рольової поведінки. Чітко уявляйте межі своєї компетентності. При недостатній мотивації у батьків («Так, ми хочемо, аби проблема вирішилася, але не хочемо докладати до цього жодних зусиль») пам'ятаєте, що у вас немає чарівної палички для вирішення проблем сім'ї. Використовуйте своє уміння ділитися сумнівами і говорити правду самому собі: «Що я можу зробити і з чим я не можу впоратися»

3. Звертайтеся до членів сім'ї за допомогою і порадою. Вам допоможуть запитання: «Як раніше ви справлялися з труднощами, що вам допомагало?»; «Чого ви ще не робили, аби вирішити проблему?»; «Як поводилися значимі для вас люди, виявившись в подібній ситуації?» і тому подібне Практично кожна сім'я знає вирішення своєї проблеми, і вам необхідно допомогти сім'ї прийняти правильне рішення.

4. Ваше завдання – допомогти сім'ї поглянути на свої проблеми з боку, акцентувати і обговорити ті сторони, які, будучи джерелом труднощів, зазвичай не усвідомлюються і тому не контролюються. Обговорюйте позитивні і негативні сторони стереотипів поведінки, що склалися («Що найгірше для вас у цій ситуації?»). Використовуйте спеціальні завдання, вправи, тести для розкриття актуальних і потенційних можливостей батьків, для того, щоб допомогти їм ясніше і чітко усвідомити свою проблематику.

5. Основну увагу в процесі консультування звертайте на аналіз ситуації, що склалася, особливості ролевої взаємодії, пошук особистісних ресурсів батьків і обговорення способів вирішення проблем. Здійснюйте з батьками спільний пошук нових шаблонів поведінки – «віяла рішень».

«Раптом їх підмінили?»

Даша, 4,5 років. У групі серед однолітків скута, затиснута, грає одна. Гострий період адаптації до дитячого садка протікав протягом місяця з порушеннями апетиту і денного сну. Не дивлячись на те, що апетит налагодився, і ставлення до денного сну стало позитивним, Даша продовжувала говорити і батькам і педагогам, що в садочку їй не подобається, там їй погано, нецікаво і тому подібне. Для малювання дівчинка вибирає лише чорний і червоний кольори. На заняттях Даша тривожиться і переживає про те, що у неї не вийде (намалювати, виліпити і т. п.), передбачає заздалегідь, що зробить погано і просить вихователька їй допомогти. Окрім цього, дівчинка боїться не встигнути кудись (одягнутися на фізкультурне заняття, на прогулянку, наприклад) або щось зробити (наприклад, намалювати малюнок на занятті).

У Даші, як ми бачимо, виражена соціальна тривожність (див «Страхи у дітей»), яка, як виявилось, підігрівається страхами бабусі. Бабуся дівчинки любить поговорити з внучкою про хвороби і про небезпеки, вважаючи, що тим самим убереже її від неприємностей. Недивно, що дівчинка була буквально заражена страхами Вона боїться «людей, які виглядають як бандити» і боїться лицарів («раптом їх підмінили»), Даша вважає, що Баба Яга й інші казкові персонажі можуть її забрати. Дівчинка боїться батьків і покарання з їх боку, боїться знаходитися в маленькій кімнаті («Кімната може

мене роздавити»). Мати і батько Даші (обоє колишні військові – чекали, що у них народиться хлопчик) поводяться з донею строго, підкреслено правильно і стримано виражають свої емоції. Мама конфліктує з Дашею з приводу прибирання в кімнаті дочки. У цьому питанні мама готова проявляти особливу принциповість. Як з'ясувалося із розмови з мамою, така надмірно принципова поведінка не випадкова, адже сама мама терпіти не може прибирати в будинку (мама проектує на Дашу свої небажані якості).

Можна відзначити ряд проблем, над якими необхідно працювати разом із батьками Даші:

1. Порушення в емоційній сфері дитини (про це говорить вибір чорного і червоного кольорів для малювання і велика кількість страхів).

2. Соціальні страхи (не встигнути, зробити погано). Такими страхами «заражаються» зазвичай діти надмірно принципових батьків.

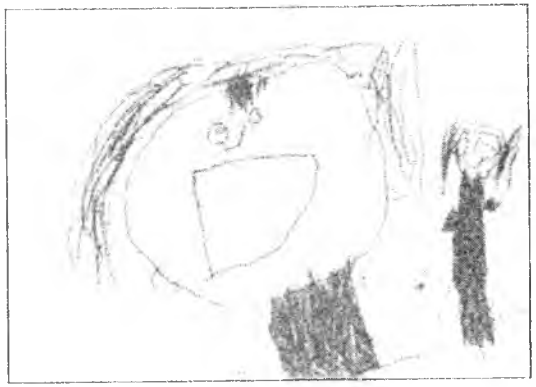
3. Наявність невирішених психологічних проблем у батьків Даші, що вирішуються за рахунок дівчинки. У мами дівчинки це проекція свого небажання займатися прибиранням – якщо дивитися ширше, то жіночою роботою, бути жінкою. Не випадково Даша боїться саме кімнати, адже кімната стала каменем спотикання в її сім'ї, цю кімнату її заставляють прибирати. Більш того, необхідно пам'ятати про те, що заставляти щось зробити дитину – це не єдино вірний важіль у вихованні. Дух протесту від того, що малюка заставляли щось робити, а він не хотів, залишає свій негативний слід і може прориватися крізь роки вже в доросле життя.

Виховання не відповідає статі дитини

Дівчинка любить грати в машинки

Дівчинка Лера, 4,5 років. Любить грати в машинки, конфліктує з однолітками у дитячому садку і не підкоряється вимогам педагогів. Мама призналася, що «Лера у нас як "пацанка", я була впевнена, що у мене народиться хлопчик. Я навіть УЗД не стала робити, так була впевнена, що народиться хлопчик». Мама признається, що не знає, як поводитися з Лерою нормально, «вона не розуміє, плаче і кричить через дурниці». У тиху годину дівчинка спить, але кожного разу пробуджується мокра. Лера живе удома з мамою, старшою

сестрою 6 років, бабусею і дідусем. Батьки Лери розвелися, коли дівчинці були 2 роки. Дівчинка конфліктує удома з мамою, бабусею і старшою сестрою, а в дитячому садку з однолітками і вихователькою. Зрозуміло, що після війни на двох фронтах дівчинка (боєць невидимого фронту) спала так міцно, що пробуджувалася в мокрому ліжку. Мама не залишала цю поведінку без уваги («Мені інколи здається, що вона спеціально пісяється»), лаяла Леру за мокре ліжко, караючи тим, що спала мама із старшою, такою, що приймається нею, дочкою. У малюнку «Моя сім'я» Лера намалювала бабусю і себе, пояснивши, що «для мами і тата містечка не буде». Про старшу сестру Лера і не пригадала. Бабусю Лера змалювала з широко відкритим ротом, пояснивши, що «бабуся багато свариться» (див. мал. 3.4).



Мал. 3.4

Відзначимо, перш за все, наявність емоційного неприйняття дівчинки з боку матері, неприйняття Лери за статтю (та й ім'я дівчинці було дано таке, яке має і чоловічий варіант – Валерій-Валерія). Конфліктні взаємини матері з дочкою отримали перенесення в групу дитячого садка, де справедливі вимоги вихователька зустрічали такий же опір, як і при вимогах з боку матері. При такому наполегливому опорі і непокорі вимогам з боку педагогів у дитячому садку необхідно проаналізувати родинні стосунки для того, щоб допомогти батькам налагодити взаємини зі своїм дитям.

Причину непокори дитини вимогам дитячого садка необхідно шукати у порушених дитячо-материнських стосунків (у дітей до 5 років), а у дітей після 5 років необхідно проаналізувати дитячо-материнські взаємини (у дівчаток) і стосунки між дитиною і батьком у хлопчиків. Необхідно пояснити батькам поведінку Лери: дівчинка знаходиться у конфлікті з усіма оточуючими і не винна в тому, що схожа на батька, з яким мама розвелася. Додамо до цього те, що не виправдалися очікування народження хлопчика, і отримаємо в наявності внутрішньоособистісний конфлікт, вирішенням якого з'явився енурез дівчинки: вночі Лера розслаблялася і відпочивала від перенесеної вдень напруги. Самостійно вирішити ситуацію, що створилася, дівчинка була не в силах і ще більше заплуталася, оскільки і з однолітками не вийшло встановити стосунки. Виконувати вимоги вихователів в дитячому садку для дівчинки вже було вище її сил.

Лера потребує допомоги дорослих, енурез у дівчинки в даному випадку був як червона лампочка, яка щодня сигналізувала: «Дорослі, мені дуже погано!» Роз'яснювальна бесіда з боку педагога і психолога про те, що відбувається з Лерою, про той психологічний конфлікт, із якого дівчинці не вибратися, допомогла здолати виховну невпевненість матері і батька Лери. У даному випадку роз'яснювальна робота торкнулася і батька дівчинки, оскільки мама, зрозумівши, що відбувається з дочкою, і, поділившись цим розумінням з колишнім чоловіком, вирішила відновити родинні стосунки. Виявилось, що і батько у вихованні молодшої дочки віддавав перевагу чоловічим якостям, виховуючи дівчинку як хлопчика.

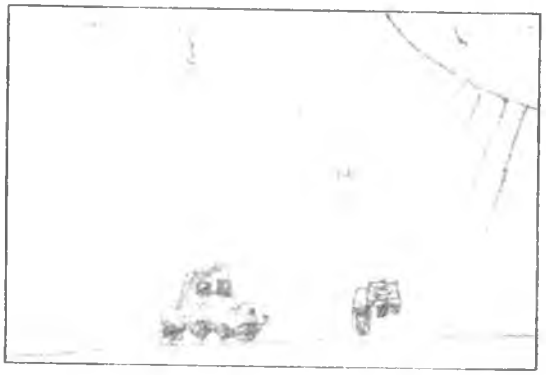
У ситуації Лери поступово відбувалася нормалізація емоційних стосунків дівчинки в дитячому садку: Лера стала поводитися спокійніше, й однолітки все частіше приймали її у гру, вимоги з боку вихователів не зустрічали вже такого наполегливого опору, який був раніше. Найголовніше ж у даній ситуації те, що роз'яснювальна робота допомогла відновити сім'ю. В Лери, за словами мами, зменшився енурез, та й удень в дитячому садку ліжко все частіше стало залишатися сухим. Крапку в психологічному супроводі цієї сім'ї ставити ще рано, хоча позитивні результати вже отримані: в Лери зменшився енурез, нормалізувалися взаємини з матір'ю, зменшилася конфліктна поведінка в дитячому садку, раптом сподобалася «нелюба» вихователька. Визнання мами дозволяє зробити сприятливий прогноз: «Після відвідин психолога у мене

змінився погляд на виховання. Ці знання треба давати в школі. Ми не знаємо, як бути з дітьми, і здійснюємо невиправні помилки».

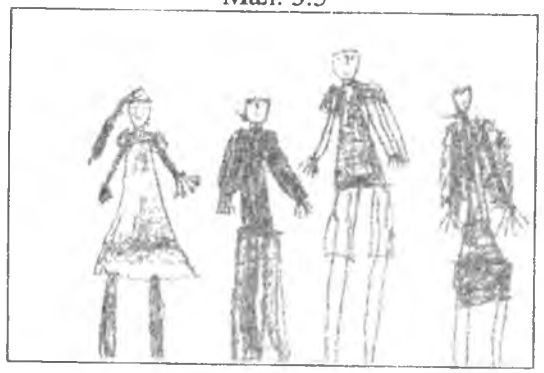
Психологічний конфлікт, описаний у цій ситуації, може продовжуватися тривалий час, переростаючи з віком дитяти у важкі риси вдачі. Емоційне відкидання у даному випадку було викликане невідповідністю статі дитини очікуванням батькам. У випадках нічного нетримання сечі у дитяти, як правило, в сім'ї домінує мати, яка не любить цієї дитини, що ми і бачимо в даній ситуації. При емоційному відкиданні дитя отримує багато негативних емоцій, отримує досвід вираження негативних емоцій, досвід спілкування зі світом через негативні емоції. Такий досвід не проходить безслідно, відкидання підсилює страх смерті, який дитя часто намагається заглушити надмірною агресією. Діти при емоційному відкиданні з боку близьких людей перестають довіряти позитивній оцінці оточуючих. Такі діти згодом вибирають легку дорогу здобуття нестачі позитивних емоцій; це дорога до різних залежностей: комп'ютерної, телевізійної, алкогольної, наркотичної. Посилюється емоційне відкидання за наявності інших дітей, що ми і побачили у випадку з Лерою.

«Я навіть не знаю, на кого вона схожа!»

Дівчинка Саша, 5 років 5 місяців. Поводиться агресивно, різко і швидше нагадує хлопчика, чим дівчинку. Любить гратись у машинки із хлопчиками, ігноруючи ігри в ляльки і спілкування з однолітками. У малюнках на вільну тему малює машини (див. мал. 3.5). У малюнку «Я в дитячому саду» Саша змалювала себе з трьома хлопчиками, сказавши, що «далі не помістилося, я б намалювала Христину, Аню, Аліну» (див. мал. 3.6). З якої ж причини дівчатка «не поміщаються» у життя Саші? У малюнок «Сім'я» Саша не включила себе (див. мал. 3.7). Можливо, тут криється відповідь на поставлене питання?



Мал. 3.5



Мал. 3.6

Мал. 3.7

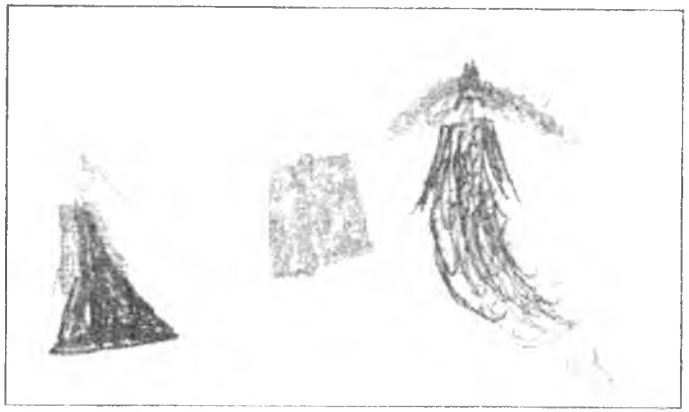
Мама Саші висловлює незадоволеність поведінкою дочки: «Саша постійно стукає, ляскає, агресивна і збуджена». Цікаво, що Саша буває то упертою й агресивною, а то лагідною і доброю. Багато що нам стало зрозуміле в поведінці Саші після бесіди з мамою дівчинки. Незапланована і небажана вагітність не викликала радості у батьків молодого подружжя. Та до того ж вийшло, що під час вагітності довелося закінчувати навчання і влаштовуватися на роботу.

Старше покоління висловило свою думку: «Почекайте з народженням дитини!». Мама Саші відчувала моральний натиск протягом усього періоду вагітності: «Мені всю вагітність здавалося, що я ніби провинилась у чомусь. Чоловік хотів хлопчика, тому і назвав дочку Олександрою, а в мене не було заготовленого імені». Мама не бачить рідних і улюблених рис у дочки: «Я навіть не знаю, на кого вона схожа!» Ця відповідь мами на просте питання: «На кого схоже ваше дитя?» дозволила нам остаточно переконатися в тому, що Сашу емоційно відкидають у своїй сім'ї.

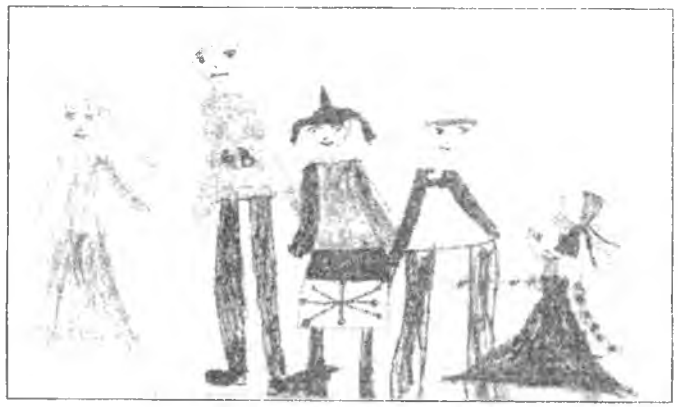
Таке емоційне відкидання дівчинки за статтю поступово принесло свої плоди: дівчинка вловила, що її ігри з машинками викликають захоплення у тата, а значить, у це і гратиму! Неприйняття дівчинки матір'ю теж має місце: й імені не було заготовлено, назвали таким ім'ям, яке личить і хлопчикові, та й заперечення схожості на когось з рідних і близьких насторожує. Коли дитину приймаємо і любимо, то в ній уловлюються приховані або явні риси своєї зовнішності. Несхожість ні на кого може розцінюватися дитям дошкільного віку як «Ти не наша!».

На запитання «Родинного інтерв'ю»: «Якби ти виросла і в тебе була б дівчинка...» Саша заявила: «У мене буде лише хлопчик!» Своє бажання мати хлопчика батьки вже передали Саші, і воно вже виступає як психологічне спадкоємство статевої належності майбутньої дитини. Така дівчинка, коли виросте, буде налаштована лише на народження хлопчика, адже ще в своєму дитинстві вона відчувала, що треба було їй народитися хлопчиком. А доки Саша спить з ножиком під подушкою на випадок небезпеки вночі (навіть подушка з діркою!). У даному випадку ефективним було пояснення мамі необхідності виховувати Сашу як дівчинку, якщо батьки хочуть змін в поведінці дочки.

Опісля шести місяців Саша в дитячому садку стала грати в «Сім'ю», катати у колясці дочку Олену і подружилася з дівчатками. У малюнку «Я в дитячому саду» намалювала себе з подружкою Аліною (див. мал. 3.8).



Мал. 3.8



Мал. 3.9

На малюнку видно фігуру дівчинки без опори, що неначе злітає вгору. Така нетверда позиція ще є і в доки у Саші. Дівчинка стала вибирати в ігрових сюжетах жіночі ролі: наприклад, в казці про Василину Прекрасну Саша викликалася грати «цю красиву жінку». Саша сказала: «Є у мене дві мрії: перша – проколоти вуха і носити сережки, друга – піти в художню школу». На чарівному дереві дівчинка зірвала б ягоди і загадала б: «Кена, будинок для Барбі, Костія Безсмертного, корону собі, плаття і намисто». На малюнку

«Сім'я» для Саші вже знайшлося місце поряд з дідусем (див. мал. 3.9). Цікаво, що в даному випадку нам дуже допомогли зрозуміти проблему малюнки дівчинки: не поміщаються подружки, немає для мене місця в сім'ї, машинки. Знову ж таки, малюнки згодом розповідали нам про зміни, що відбувалися у вихованні дівчинки Саші.

Необхідно звертати увагу на те, у що люблять грати діти дошкільного віку. При відданні переваги дітьми іграшок не характерних для їх статі можна передбачити неприйняття батьками дитяти за статевою належністю. Незайвим буде поцікавитися у батьків: чому дівчинку назвали Саша, Лера, Женя і так далі і на кого в сім'ї схожа дівчинка?

Дівчинка Маша грає лише в машинки

Дівчинка Маша, 4,5 років. У дитячому саду грає лише в машинки. Під час бесіди з мамою, яка нарекла на погану адаптацію дівчинки в дитячому саду, ми з'ясували, що дівчинка була небажана за статтю, навіть все придане було приготоване для хлопчика. Батько працює за кордом і після народження дочки, приїжджаючи додому, дарував дівчинці машинки, зброю, солдатиків й інші іграшки, які більше підійшли б для хлопчика, якого так хотів бачити тато на місці Маші.

У наведених ситуаціях сталося зрушення в установках батьків по відношенню до дитини залежно від її (дитини) статі. На неусвідомлюване неприйняття батьками дитини жіночої статі дівчатка відповідали поведінкою, характерною для хлопчика, оскільки вони (дівчатка) чутливіші до соціальних настроїв оточуючих. Така установка батьків вимагає обов'язкової психолого-педагогічної роз'яснювальної бесіди.

3.3. Старший дошкільний вік (від 5 до 7 років)
Страхи у дітей

«Як привчити сина до болю?»

Рома, 5 років, старша група. У дитячому садку дуже боязливий, не грає з однолітками і боїться покарання мами. На Новий рік мама подарувала Ромі гнома, якого хлопчик дуже злякався, вирішивши, що це той гном, який перетворив Нільса на маленького хлопчика. Рома живе з мамою, бабусею і прабабусею. З батьком хлопчика мама розлучилась і до зустрічей батька з сином ставиться негативно. Про маму Рома говорить: «Вона мене весь час ображає – то ремінцем, то рукою по "морді□ дає». Татові Рома дає таку характеристику: «Тато з нами не живе, але теж карає, він маму дряпає і б'ється».

Мама строго ставиться до Роми, застосовує фізичні покарання, заклопотана тим, що син боїться дивитися телевізійні передачі із страшними персонажами, увечері відмовляється один дивитися мультики і, коли стемніє, боїться йти на вулицю. В той же час мама Роми сказала: «Я вселяю Ромі, що я у нього одна і він, окрім мене, нікому не потрібний». Виявилось, що мама разом із сином дивиться по телевізору передачі про кримінальні випадки і заклопотана питанням: «Як привчити сина до болю? Можливо, його треба тренувати, бити по руках або щипати?»

Боязлива поведінка хлопчика є результатом, перш за все, неправильної поведінки дорослих, що з'ясовують свої стосунки при хлопчику. Мама кидається в крайнощі замість того, щоб дати можливість майбутньому чоловікові набути упевненості в собі при позитивній взаємодії з батьком хлопчика. Всі як змовилися і зробили хлопчика цапом-відбувайлом: мама за те, що син такий схожий на ненависного їй колишнього чоловіка, а батько, мабуть, хоче через хлопчика досадити колишній дружині. Коли стосунки між подружжям ще гарячі, хоч і закінчилися розлученням, то дуже часто відбувається догравання подружнього конфлікту в площині дитячо-материнських і дитячо-батьківських взаємин.

Мати Роми у даному випадку шукає допомоги, і їй необхідно роз'яснити, що страхами дошкільники дуже легко заражаються, особливо від близьких і значимих людей. Телевізійні кримінальні новини розраховані зовсім не на дітей дошкільного віку, тим більше

немає необхідності дивитися їх разом із Ромою. А ось впевненості, сміливості і мужності хлопчикові почерпнути зовсім ніде: жіноче оточення дома і в дитячому садку залишає мало шансів для того, щоб Рома став таким, яким його хоче бачити мама: що не боїться болю.

Для того, щоб очистити психіку хлопчика від уже отриманих зайвих страхів і побоювань, необхідно надати Ромі можливість виразити їх у малюнку, грі, ліпленні, розповіді і тому подібне.

Мета: «вийняти» із психіки малюка ті страхи і побоювання, які вже завдають шкоди, відбиваючись у поведінці боязливістю. Якщо підживлювати страхи дошкільника, то він їх із часом переросте і забуде (мабуть, немає дорослого, який продовжує боятися Бабу Яги), проте в характері можуть з'явитися недовірливі риси, які гальмуватимуть розвиток вже дорослої людини. В страху є слабке місце. Поки страх не названий і не розказаний, він здається величезним і нестерпним, та варто лише назвати страх вголос, «вдягнути» його в слова, як він втрачає майже половину своєї колишньої значущості.

Ось одна з історій, вигаданих Ромою в дитячому садку: «Жив-був хлопчик п'яти років. Його звали Антоша. З ним трапилася біда. Тато сказав: "Іди один в ліс за грибами□». Тато дав хлопчикові два пістолети, два ножі і два автомати. Антоша знайшов червонуваті грибки, а назустріч йому сім розбійників. "Що ти тут робиш, хлопчисько, ми тебе засмажимо і з'їмо?!□ – сказали розбійники. А хлопчик витягнув два кинджали і покликав 40 друзів. Друзі всіх розбійників розігнали, і всі повернулися додому».

Символічне звернення хлопчика до батька, який посилає хлопчика назустріч небезпеці, проте, не забувши його озброїти до зубів. Ці два пістолети, два ножі і два автомати і є та впевненість, сміливість, яку хлопчикові дає батько. Мамі необхідно задуматися над тим, що Рома потребує не просто спілкування з батьком, але і в позитивному сприйнятті мамою взаємодії хлопчика і батька. І ще цікаво, що Ромі потрібно 40 друзів. Вік 4–8 років – це вік, коли спілкування з однолітками стає необхідним. А Рома цією цифрою 40 прямо кричить про свою проблему – у мене немає друзів!!!

Можна допомогти Ромі подружитися з хлопчиком, у якого також в дитячому садку не багато друзів.

«Мама мене уб'є, якщо я зніму колготки!»

Так став кричати хлопчик Андрій, 5 років 6 місяців, коли його вихователька привела на масаж у кабінет до фахівця дитячого садка. Мама Андрія, та й сам хлопчик знали про необхідність проходження курсу масажу і були попереджені вихователем заздалегідь. Виявилось, що Андрій боїться лікарів, перукарів і походів у ляльковий театр. Логопед у дитячому садку не змогла оглянути хлопчика, оскільки не почула від Андрія нічого, окрім ридань. У присутності мами ситуація не змінилася: Андрій плакав і втикався в маму.

Батьки підстригають хлопчика один раз в рік наголо, походи в поліклініку супроводжуються криком та істериками Андрія, ну а в театр з Андрієм було вирішено не ходити. Маша, сестра Андрія, завжди застерігає батьків, коли вони хочуть узяти абикуди із собою Андрія: «А раптом він боятиметься?» Маша старша за Андрія на 1 рік 8 місяців, брата не любить і відкрито говорить батькам: «Ви мене стали менше любити, віддайте його в інтернат!»

Страхами виявилася заражена мама хлопчика, причому в абсолютно недопустимій дозі: «Я всього боюся, тому що таке життя! Мені важко навіть придумати таку річ, яку я не боюся!» Особливо мама Андрія боїться, коли багато народу, для неї, так само як і для сина, важким є входження в контакт з незнайомими людьми. Окрім цього, мама робить за один день Андрію в середньому 10-15 зауважень.

У групі однолітків Андрій ізольований (ніхто з дітей не вибрав його), проте в ігри включається, хоча і насилу входить у контакт. Одного дня на прогулянці несподівано розсердився на Павлика і закричав на нього: «Худоба ти!» Андрій у садочку мовчазний, зате, коли приходить додому, говорить без зупинки. Така надмірно стримана поведінка дошкільника в дитячому садку і розкріпачена поведінка дома свідчить про надмірну невротичну напругу дитини. Батько (30 років) ставиться до Андрія як до партнера по іграх, з яким абсолютно не цікаво грати в машинки. Тато ні в чому не поступається Андрію, і, як правило, їх спільні ігри закінчуються істериками Андрія. Мама не вірить в Андрія, боїться першого вересня (коли Андрій піде в школу!) і вселяє синові страхи із цього приводу.

У цій ситуації мама не просто заражена страхами, вона їх індукує і всіляко вселяє синові, який до неї сильно прив'язаний. Страхи, навіяні мамою, вже не просто живуть в свідомості хлопчика, вони впливають на його поведінку, заважають його розвитку! Бесіда з мамою і переключення Андрія на здоровішого в психологічному відношенні батька допомогли хлопчикові зробити перші кроки у подоланні не своїх, а швидше маминих страхів.

Страхи у дітей дошкільного віку вимагають уважного ставлення дорослих. Страх, будучи однією з фундаментальних емоцій людини, виникає у відповідь на дію загрози. Прояви страху в дітей дошкільного віку всілякі: наприклад, від здійснення великої кількості зайвих рухів (метушливість) і багатослівності до повного заціпеніння, коли дитя замовкає і завмирає. Стан даної проблеми сьогодні, з одного боку, погіршується тим, що практично зникли дворові компанії однолітків, що природним чином здійснювали надання превентивної допомоги дітям із подолання своїх страхів, а з іншого боку – тим, що з кожним роком відбувається погіршення психічного здоров'я дітей.

Чому саме в дошкільному віці спостерігається велика кількість страхів у дітей? Пов'язано це, перш за все, з інтенсивним розвитком емоційної сфери у дитяти дошкільного віку, з усвідомленням проблем життя і неминучої смерті. Страхи дітей підсилюються, домальовуються інтенсивним розвитком уяви у цьому віці. Як правильно реагувати дорослим на зростаючу кількість страхів у дітей дошкільного віку? Як допомогти дитяті, коли вона боїться?

Проаналізуємо: у яких дітей виникає велика кількість страхів? Можна з упевненістю стверджувати, що страхів значно більше в емоційно чутливих і вразливих малюків, а також у дітей тривожних батьків, у дошкільників, які зростають в атмосфері родинного психологічного неблагополуччя (конфлікти, розлучення), та і просто у тих дітей, які з тих чи інших причин недоотримали від батьків упевненості в своїх силах. В такому разі ґрунт для появи страхів вже підготовлений, залишається лише з'явитися загрозливій стимул-реакції, яка і спровокує неадекватну поведінку дитини. Ще хочеться відзначити, що до страхів схильні ті діти, яким не властиві прояви агресивності, які не вміють давати здачі у відповідь на випади кривдника.

Може виникнути питання: страхи у дітей – це добре чи погано? Адже страх виконує функцію захисту і мобілізації сил організму

малюка перед лицем небезпеки. Позбувшись страхів, дитя буде беззахисне і не зможе адекватно відповісти на небезпеку. Відзначаючи позитивне значення страху, проте, зупинимося на негативній ролі страху, коли він може буквально паралізувати дитину. Адже дитя дошкільного віку не завжди здатне впоратися з тим негативним зарядом, який несе в собі страх.

У проблемі страхів у дошкільників велике значення має профілактична робота. Дійсно, клінічні прояви страху, які заважають дитині адаптуватися в соціальній дійсності, помітні і викликають необхідність звернутися до фахівця. А як бути за ситуації, коли кількість страхів перевищує допустиму вікову норму, але дитя при цьому нічим особливо не відрізняється від однолітків, лише трохи більш неспокійне, хвилюється через дурниці і т. д.? Така отруйлива дія страхів на психіку дошкільника відбувається поступово і непомітно, формуючи недовірливі риси вдачі.

Як дізнатись, скільки страхів у дитини? Професором А.І. Захаровим (2000) у результаті багатолітньої науково-практичної роботи були відібрані ті питання, які відображають найбільш характерні страхи у дітей. Нижче наведемо варіант опитувальника «Страхи у дітей» (автор А.І. Захаров), який розроблений для дітей дошкільного віку.

Необхідно відзначити, що специфіка роботи з дошкільниками не передбачає опитування дітей строго за запропонованим списком страхів, більш того, запитувати малюка найкраще в грі, коли питання задаються як би, між іншим. Дорослий, який розмовляє з дитиною з приводу страхів (краще, якщо це буде близький малюку дорослий, але не батько і мати, оскільки низка запитань пов'язана із взаєминами дитини і батьків) не повинен робити жодних інтонаційних і смислових акцентів. Говорити з дитям потрібно рівним, спокійним і емоційно незабарвленим голосом, оскільки головне при проведенні діагностики страхів – це повне прийняття проблем, в даному випадку страхів, дитини.

Опитувальник «Страхи у дітей» (А.І. Захаров)

Питання: Ти боїшся чи не боїшся?

1) коли залишаєшся один;
2) нападу, бандитів;

3) захворіти, заразитися;
4) померти;
5) що помруть твої батьки;
6) якихось людей;
7) маму... тата;
8) що тебе покарає мама... тато;
9) Бабу Ягу, Костія, Змія Горинича, чудовиськ;
10) запізнитися в дитячий садок;
11) коли лягаєш спати, перед сном (якщо так, то чого конкретно);
12) страшних снів (якщо так, то яких конкретно);
13) темноти, коли темно;
14) тварин: вовка, ведмедя, собак, комах, павуків, змій;
15) машин, поїздів, літаків;
16) бурі, урагану, повені, землетрусу;
17) коли високо;
18) коли глибоко;
19) у маленькій тісній кімнаті, приміщенні, туалеті, метро, переповненому автобусі;
20) води;
21) вогню;
22) пожежі;
23) війни;
24) великих вулиць, площ;
25) окрім зубних, інших лікарів;
26) крові, коли кров йде;
27) уколів;
28) болі, коли боляче;
29) несподіваних різких звуків, коли раптово що-небудь стукне, впаде;
30) зробити що-небудь погано;
31) не встигнути кудись прийти або щось зробити.

Ствердні відповіді дитини на питання зараховуються як один бал.

Якщо з дитям розмовляють батьки або психолог, то пропонуємо поставити додаткові питання, які стосуються взаємин малюка з педагогом:

– Ти боїшся чи не боїшся (ім'я, по батькові вихователя)?

– Ти боїшся або не боїшся, що тебе покарає (ім'я, по батькові вихователя)?

Позитивні відповіді на ці два питання можуть свідчити про психологічний дискомфорт дитини при перебуванні у дитячому садку, в крайніх проявах це свідчить про дидактогенію (від грец. *didakticos* – повчальний, genoa – походження – виникнення негативних психічних процесів в особі дитяти, викликаних дією педагога).

Наведемо виділені А.І. Захаровим (2000) вікові норми страхів для дітей дошкільного віку: для хлопчиків трьох років – 7, для дівчаток трьох років – 9 страхів є віковою нормою. У віці чотирьох років у дітей картина міняється: для хлопчиків – 9, а для дівчаток – 7 страхів стає нормою. У віці від 3 до 5 років діти бояться темноти, самоти, замкнутого простору.

Так само в цьому віці діти бояться болю, уколів, казкових персонажів, висоти, крові і несподіваних звуків. Для п'ятирічних хлопчиків 8 страхів є віковою нормою, а для п'ятирічних і шестирічних дівчаток – 11. Для шестирічних і семирічних хлопчиків, які ще не пішли в школу, індекс страхів складає 9, а для семирічних дівчаток значення норми страхів має максимальне значення – 12. Типовими страхами дітей 5–7 років є: страх війни, нападу, смерті, смерті батьків, тварин, глибини, страшних снів, перед засипанням, вогню, пожежі, захворіти і страх покарання.

Якщо кількість страхів у дитини перевищує вікову норму в 1,5 рази, то вже можна говорити про те, що психіка малюка знаходиться у стані перенапруження і необхідні спеціальні психологічні заходи з нормалізації емоційного стану дитини. Необхідно звернути увагу на відповіді малюка на 10, 30 і 31 запитання. Позитивні відповіді на ці питання говорять про соціальну тривожність у дитяти, походження якої цілком і повністю залежить від надмірно обов'язкових і принципових дорослих.

Окремо необхідно зупинитися на страшних снах у дітей дошкільників. Дошкільний вік – це період, коли незалежно від стану емоційної сфери малюка у нього зростає кількість кошмарних снів, збільшуючись у багато разів при нервових порушеннях. Поява нав'язливих кошмарних сновидінь свідчить про те, що психіка дитини не в змозі «переварити» ті афективні переживання, які тривожать її вдень, продовжуючи свою роботу вночі. Як допомогти маляті, адже після нічних кошмарів погіршується не лише його настрій, але і загальне самопочуття? Розмови і переконання батьків на тему: «Не бійся!» не досягають успіху, оскільки страх вже

оволодів душею малюка, проник у його підсвідомість, тривожить навіть уві сні і потрібні спеціальні способи для його подолання.

Технологія роботи з психологічної корекції страхів і в тому числі страшних снів у дітей дошкільного віку являє собою декілька етапів ролевого розігрування казок та історій, вигаданих малюком на тему свого страху і страшних снів.

Історія Аліни, 5,5 років, про Бабу Ягу. «В одному лісі жили Баба Яга, лисиця, вовк і ведмідь. Вони нападали на добрих звірів: мишеня, козеня, білочку, пташку. Врятуватися вдалося завдяки хоробрій білці, яка принесла чарівну паличку.

Аліна вибрала роль миші, яка боїться. При вторинному програванні Аліна вибрала роль Баби Яги, яка разом зі своїми помічниками залякувала добрих звірів. І при третьому програванні Аліна узяла роль білки – переможця (3-й етап – як я не боюся свого страху – Баби Яги). Таким чином, страх Баби Яги був програний за трьома етапами: 1-й етап – як я боюся (Аліна грала мишу), 2-й етап – образ страху (Аліна була в образі свого страху – Баби Яги), 3-й етап – я не боюся (Аліна була хороброю білкою).

З дітьми 3–4 років доцільне програвання злегка позначених ситуацій: наприклад: «Ми зараз усі в лісі. Ти хто? А ти? А я – Сірий вовк». «Одного дня на галявину вийшли, нічого не підозрюючи...» «Кіт і миші», «Вовк і поросята», «Чапля і жаби». Для психологічної корекції страхів у дітей 3–5 років можна використовувати програвання казок: «Лисиця, заєць і півень», «Колобок», «Теремок», «Вовк і семеро козенят», «Троє поросят» і ін. Для роботи з дітьми 5–7 років доцільно використовувати казки: «Сестричка Оленка і братик Іванко», «Костій Безсмертний», «Іван Царевич і Сірий вовк» і ін.

Відзначимо і вікові відмінності при подоланні страхів у дошкільників. Для дітей 3–5 років природною є адекватна розправа зі злом: зло треба знищити. Дітей 5–7 років необхідно вчити справлятися з небезпекою, не знищуючи її, справлятися, використовуючи свій розум, свої знання і вміння. Навчання дітей в старшому дошкільному віці гнучкості ролевої поведінки при зіткненні з різними перешкодами, труднощами і страхами є основою психологічної підготовки малюка до навчання в школі.

В ігровій групі однолітків дитині пропонується розповісти історію про свій страх або про щось неприємне, що сталося або може

статися, про страшний сон. Історії можуть вигадуватися не лише одним дитям, але і всіма разом (групова історія), в цьому випадку дорослий промовляє «жили-були» і чекає продовження. Важливим є вибір малюком у грі ролі свого страху, себе в ролі того, що боїться або себе в ролі сміливого героя, готового перемогти свій страх. Це дозволяє визначити міру готовності дитини до подолання свого страху.

Юра, 5 років (страх перед засипанням), вигадав історію: «Ось я збираюся лягати спати. Мама бере книжку і читає мені. Мама закриває книжку і йде, а до мене приходять різні чудовиська і страховища і говорять, аби я віддав зайчика – іграшку, з якою я сплю. Я забираюся під ковдру, я боюся». Історію Юрія було обіграно в групі однолітків, де Юра взяв роль себе і успішно впорався з чудовиськами і страховищами. Афективне переживання страху зникло, настрій у хлопчика покращав, тобто програвання страху виконало свою психотерапевтичну функцію.

Обговорення після програвання є необхідним, оскільки підвищує компетентність дитини у знанні того, як поводитися в подібних ситуаціях. Програвання своїх страхів допомагає малюку здолати внутрішню напругу, не впасти у заціпеніння, не стати пасивною жертвою, а діяти.

Відмітимо, що діти є для себе найголовнішими і наймудрішими психологами і психотерапевтами. Дитя, внутрішньо не готове впоратися зі своїм страхом, наприклад, висоти, не полізе на високу гору. А як улюблені дітьми ігри «Хованки», «Квачі» і «Піжмурки» і т. п., в яких маля готове грати знов і знов, тим самим ще раз випробовуючи себе, перевіряючи і закріплюючи свої перемоги. Завдання дорослого після виявлення страхів – створити умови, які підготують перехід дитини на етап переможця своїх страхів. У створенні цих умов вам допоможе складена нами інструкція для дітей, батьків і педагогів.

Пам'ятка для педагогів, батьків і дітей
«Правила поводження зі страхами»

1. Страхи найбільше бояться сміху, тому просто необхідно побачити смішне у страшному (бандит, наприклад, якому, як вважає

дівчинка Іра 6 років, наказали зловити всіх хороших дівчаток у місті, виявився таким товстим, що зовсім не міг ходити і бігати, лише лежати на дивані).

2. Ще страхи не люблять, коли про них розповідають, намагаються їх деталізувати й аналізувати. Страхи у цей момент відчувають себе метеликом, спійманим у сачок. Чим більше говориш про страх – тим він стає меншим.

3. Також страхи терпіти не можуть, коли в них починають грати, намагаються намалювати, виліпити з пластиліну, склеїти з паперу та просто здійснити з ними всілякі дії, яких страхи просто не переносять. Від цих дій (психологічного маніпулювання страхами) страхи разом із страшними снами починають танути, як тане сніг у погожий весняний день.

Окрім цього, необхідно проаналізувати походження страхів у малюка, оскільки часто трапляється, що дорослі доклали багато зусиль для виникнення страхів у дітей: самі багато чого бояться, не намагаються долати свої страхи, а, навпаки, вселяють їх дітям. Така поведінка значимих для дитини дорослих сприяє закріпленню страхів.

Результатом роботи з психологічної корекції страхів може стати:

- закріплення досягнутих позитивних результатів через підвищення компетентності дитини;
- уміння управляти собою в екстремальних і просто страхітливих ситуаціях, використовуючи позитивну сторону страху на благо собі (мобілізує фізичні сили, прискорює роботу розуму, концентрує увагу);
- відпрацювання прийомів психологічного захисту і copping поведінки (подолання), виховання перших елементів психологічної культури.

Нижче наводимо пам'ятку (табл. 3.2), яка допоможе зрозуміти, в якому випадку педагогові, зіткнувшись із страхами у дитини, необхідно рекомендувати батькам звернутися з малюком до фахівця.

Ілюстрацією до того, як змінилося ставлення дитини до дитячого садка після проведення психологічної корекції страхів, є наступний приклад.

«Ось чому я хворію!»

Іра, 6 років. Не хотіла ходити в дитячий садок, пояснюючи це: «Ось чому я хворію». Розповідаючи про садочок, Іра відзначала, що «в

дитячому садку все посередньому, хорошого майже не було». Дівчинка переживала, що педагоги з першого разу сказали мамі: «Дуже повільна дівчинка у вас». Удома флегматичний, невротично загострений темперамент дочки дратував батька дівчинки, та і в дитячому садку Іра постійно все робила найостаннішою.

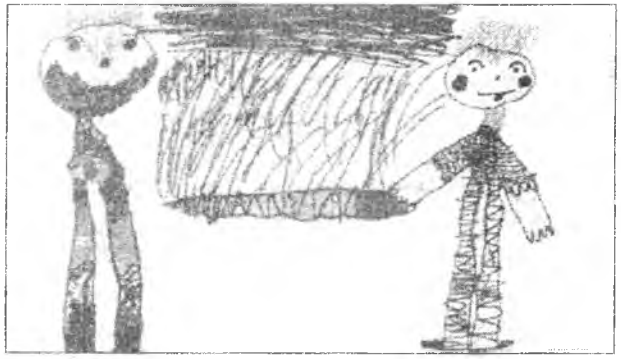
Таблиця 3.2

Пам'ятка для педагогів, батьків: «Обережно, страхи!»

Вікові страхи (проходять з віком дитини, вимагають правильного поводження (див. «Правила поводження із страхами»))	Невротичні страхи (не проходять із віком дитини, вимагають психологічного і психотерапевтичного втручання)
1. Емоційно не виражені, не дуже помітні і не заважають дитині.	1. Емоційно виражені, помітні, заважають дитині
2. Мають скороминущий характер	2. Зберігаються протягом тривалого часу
3. Не роблять несприятливий вплив на формування характеру малюка	3. Роблять несприятливий вплив на формування особистості дитини, в характері можуть з'явитися невпевненість, тривожність, недовірливість
4. Виражені нервово-психічні порушення відсутні	4. Присутні й інші виражені нервово-психічні порушення окрім страхів
5. Дитя намагається вивчити об'єкт страху, пізнати і подолати	5. Дитя уникає об'єкту страху, нового, невідомого
6. Страх самоти, темноти і тварин не виражений	6. Страх самоти, темноти і тварин помітно виражений
7. Страхи легко піддаються корекції і самокорекції	7. Страхи насилу піддаються корекції і самокорекції

Іра боялася вихователів, особливо одну з них: «З нею неможливо, я боюся», боялася покарання з боку вихователів («Поки не карали, але будуть»). Більш того, Іра чекала, що одна вихователька може й ударити її («Вона набагато старша за мене!»). В малюнку «Я в дитячому садку» намалювала себе одну в палаючій червоним кольором будівлі дитячого садка, а вихователька відмовилася малювати («Вихователька пішла в іншу групу, вихователька не хочу малювати, бридко!») (див. мал. 3.10).

Мал. 3. 10



Мал. 3.11

Дівчинка мочилась у штанці в дитячому садку практично щодня, за що її соромили батьки і педагоги. Вихід Іри на прогулянці за огорожу дитячого садка був відчайдушним кроком, коли чаша терпіння дівчинки вже переповнилася. За цю провину мама покарала Іру ременем. У сім'ї Іру зазвичай карала мама («Мама коли лає, шум піднімається на весь будинок»). Мати визнавала фізичні покарання і нервові зриви по відношенню до дочки. Велика кількість страхів у цієї дівчинки була емоційним відгуком на несприятливі взаємини з батьками і педагогами. Їй здавалося, що люди прикидаються хорошими.

Особливо боїться привидів, Бабу Ягу і бандита, якому, за переконанням Іри, наказали зловити всіх дівчаток у місті (мал. 3.11).

Перш за все, відмітимо, що темперамент Іри був невротично загострений батьком дівчинки за допомогою роздратування, тому в дитячому садку ситуація лише посилилася. Дитя флегматичного темпераменту на «пришвидшення» з боку дорослих реагує загальмовуванням, а дитя холеричного темпераменту на обмеження реагує ще більшим збудженням. У даній ситуації необхідне розуміння того, що темперамент дитини батьки (в даному випадку батько) підправили не в кращу сторону, а зробили Іру двічі флегматиком. Для того, щоб допомогти дівчинці, потрібно хвалити її за щонайменші прояви прудкості, підкреслювати ситуації, коли дівчинці щось удалося зробити дійсно швидко. В той же час може значно полегшити ситуацію дружба із швидшою дитиною. Фізичні покарання з боку матері, можливо, і дають швидкий результат (саме з цієї причини фізичні покарання залишаються важелем дії на дітей), але породжують ще більшу недовіру до людей (вже якщо мама – дорога й улюблена – зі мною так обходиться, то що ж можуть зробити зі мною незнайомі вихователькі в дитячому садку?!). Для того, щоб дівчинка перестала мочитись у штанці (це порушення має невротичний характер), необхідно не лаяти, а хвалити за «сухі» дні. У будь-якому разі при взаємодії з дошкільниками необхідно акцентувати хорошу поведінку, а не погану, емоційно забарвлювати ті прояви, ті паростки, які ми хочемо в дітях виростити.

З батьками Іри і педагогами були проведені консультації. Ігрові коректувальні заняття зі всією сім'єю в «Родинному клубі» проходили за участю педагогів. Активна участь матері в групових дискусіях, ігрових заняттях, зацікавленість сім'ї на консультаціях, проведення з дівчинкою малюнкової терапії страхів і завершального «іспиту» з оцінкою «відмінно» – все це в сукупності дало позитивні результати. У батьків відпала необхідність у використанні фізичних покарань, та й лаяти дівчинку вони стали менше. В матері налагодився стан нервової системи, перестали з'являтися нервові зриви по відношенню до дочки. З'явилася і взаємодія батьків з педагогами у вигляді бесід і порад із проблем виховання. В Іри змінилося відношення до дитячого садка: «Люблю гратись у садочку у все, малюю», сподобалися вихователі. Замкнутість у дитячому садку, легка ранимість і плаксивість поступилися місцем товариськості, впевненості у собі й активності.

Хочеться ще раз звернути увагу батьків і педагогів на те, що деякі емоційні прояви страху в дітей дошкільного віку з часом проходять, але від них залишається слід у вигляді тимчасового зв'язку умовного рефлексу з ситуаціями, в яких вони виникли. Повторні емоційні реакції страху в подібних ситуаціях легко закріплюються, розвиваючи такі риси вдачі у дітей, як боязкість, невпевненість і лякливість.

«Поглянь, Ганна, весь світ – небезпека!»

Аня, 5 років 6 місяців. Вперше прийшла в дитячий садок. До цього виховувалася вдома бабусею, яка любить і опікає внучку безмірно, хоче відгородити внучку від життя. Мама теж застерігає дочку від небезпек і постійно говорить їй: «Поглянь, Аня, весь світ – небезпека!». Дівчинка боїться заходити одна в кімнату: «На мене світло впаде!». Перед сном дівчинку починають мучити нерозв'язні питання, одне з яких найулюбленіше: «Навіщо я?». Їй здається, що речі в темноті оживають, увижається, що щось витає. «Все страшно, чи можна спати, чи не станеться чого-небудь?» – ці і подібні ним переживання часто заважають Ані заснути. Дівчинка боїться лікарів і, за словами батьків, усього, всього, всього. Коли Аня про щось розповідає, то безупинно рухається, нібито рухи допомагають їй говорити і не боятися. Буває, за незрозумілими причинами Аня відмовляється спілкуватися навіть із знайомими їй людьми. Ніколи не бере жодного пригощання ні у кого, окрім батьків і бабусі. Дівчинка придумує сама для себе страшилки – страшні історії.

У сім'ї Ані неспокійна атмосфера: «Всі вчать, як жити, і кричать». Дівчинка переживає, що дуже шумно (на шум у квартирі, де живе дівчинка, часто скаржаться сусіди!), і багато нервує. Одного дня, коли всією сім'єю збиралися в ляльковий театр, то радість від майбутніх відвідин театру у Ганни змішалася з хворобливим станом: «Я так рада, що мене навіть нудить!» Це позитивне переживання виявилося для дівчинки таким великим, що захотілося позбавитися від нього звичним для дівчинки способом: блювотою. Інколи дівчинка заявляє батькам і бабусі, що піде з дому. Перед своїм днем народження Аня так нервувала, що довела себе до стану напівнепритомності.

Аня дуже хотіла піти в дитячий садок для того, щоб гратися з дітьми (удома дівчинка гралась лише з дорослими). Дитячий садок і особливо однолітки не виправдали надій і очікувань дівчинки: однолітки не хотіли слухатися Аню і грати в її улюблені ігри. Та й вихователька в основному пред'являла вимоги, а не хвалила на кожному кроці, як це робила бабуся.

Більш того, одного дня в дитячому саду вихователька зробила Ані зауваження на занятті, на що дівчинка дала звичну реакцію – проплакала все заняття. На занятті з малювання всі діти малювали, а Аня так і не змогла розпочати малюнок (боялася, що не вийде). Дівчинка особливо боїться музичних занять – «А хлопчика там в кут поставили до кінця заняття!» Відмовляється грати з дітьми: «Вони мене штовхали!» і грається в основному одна. Останньою краплею терпіння для дівчинки виявилися заняття з логопедом у дитячому садку, який вимагав, заставляв, а не просив і прохав, як звиклася дівчинка.

Дівчинці, вихованій під девізом: «Весь світ – небезпека!» було дуже важко розібратися в тому, що ж дійсно є небезпекою. Отримання впевненості в собі на заміну страхів і побоювань – виявилося дуже важким завданням, оскільки саме впевненості у собі дуже не вистачало і батькам Ганни. Крок за кроком Аня долала свої страхи і побоювання (виявилася дуже ефективною малюнкова терапія), все більш симпатичними стали здаватися однолітки, і одного дня вийшло погратись з Вікою, яка найбільше не подобалася Ані і з якою (ось парадокс!) більше всіх Ані хотілося подружитися.

Що можна робити в подібній ситуації?

1. Педагогам у дитячому садку всіляко підтримувати дівчинку (особливо на заняттях) для отримання нею впевненості в собі. Виключити зауваження у присутності дітей.

2. Батькам прийняти заходи із створення безпечної атмосфери в сім'ї: необхідно виключити з повсякденного спілкування в сім'ї шум, крики, зайву опіку дівчинки і всілякі застереження.

3. Ті страшилки (страшні історії), які Ганна придумує для себе батькам і педагогам, необхідно використовувати для ролевого програвання страхів, вправляючи дівчинку в прийнятті всіляких ролей, тим самим сприяючи закріпленню в дівчинки ролевої гнучкості поведінки.

4. Педагогам допомогти Ані подружитися хоч би з однією дівчинкою (хлопчиком) у дитячому садку (з тим, до кого Аня виявляє зацікавленість).

5. Урізноманітнити життя Ані в сім'ї такими позитивними враженнями, якими їй захотілося б поділитися у дитячому садку з однолітками і педагогами.

Жорстокість в дитячо-батьківських стосунках і психологічні захисти у дітей

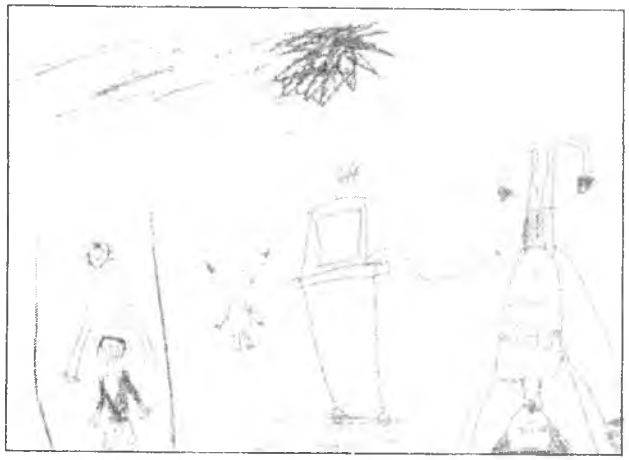
«Собакою буду!»

Вихователька в старшій групі дитячого садка стала помічати, що останнім часом у дітей пропадають іграшки. Виявилося, що чужі речі бере дівчинка Валя. Як поступити? Сказати про це мамі дівчинки? Але виявилось, що мама Валі важко переживає недавнє розлучення з чоловіком (батьком Валі). У Валі всі педагоги відзначають якусь «недитячість», дорослу задумливість і печаль. Мама дитини вважає, що дочка зібрала все найжахливіше від родичів. При цьому мама помічає, що Валя боїться при ній плакати, а ось бабусі влаштовує істерики. Валя призналася, що їй часто сниться, що в шафі у неї сидить Бабка Йожка.

На питання «З ким живеш удома?» Валя не назвала молодшого брата і із зрозумілих причин виключила батька. Насторожила відповідь дівчинки на питання: «Якби ти грала в гру "Сім'я□, ким би ти була, кого б стала малювати: маму, тата, себе?» Валя відповіла: «Собакою буду!» Потім, подумавши, додала: «Дочкою, дівчинкою або краще хлопчиком». У сім'ї Валі живуть три собаки, до яких, на думку дитини, ставляться набагато краще, ніж до неї з братом.

На питання «Що поганого, нехорошого було, що тобі запам'яталося?» Валя відповіла так: «Мама лаялася і ледве не втопила нас із Сашею, коли ми купалися у ванні. За що мама лаялася, я не пам'ятаю, просто лаялася». На малюнку «Сім'я» Валя намалювала себе такою, що стоїть на голові і дивиться на брата, який намальований на тлі бабусі. Дійсно, в житті цієї дівчинки все встало з ніг на голову.

Батьки Валі на малюнку відсутні, зате центральне місце займає телевізор. Ще в малюнку є лампа – джерело світла і тепла, якого так не вистачає дівчинці (див. мал. 3.12).



Мал. 3.12

Поговорити з мамою все одно доведеться, оскільки така поведінка дитини, швидше за все, відображає реакцію дівчинки на розлучення батьків. Валі необхідно дати відчути, що вона улюблена і мамою, і татом. Розлучення батьків виявилося для дівчинки сильною психічною травмою, і необхідний час для нормалізації поведінки дитини.

Виховної бесіди з Валею в даному випадку недостатньо. Така поведінка в дівчинки є показником того, що вона не справляється з тим дорослим стресом, який на неї обрушився. Необхідно розуміти, що розлучення батьків не лише стрес для батьків, але і стрес для дитини (за шкалою стресу – стрес від розлучення стоїть на другому місці після стресу від смерті близької людини). Діти, як і дорослі, по-різному реагують на стрес і нещастя, окрім цього їх реакції мають вікові відмінності. Діти до 5–6 років реагують на розлучення батьків найчастіше розгубленістю, тривогою і страхом втратити батьків. Ці емоційні прояви можуть виявлятися в плачі, істериках, агресії, небажанні розлучатися з родителем, у важкій поведінці.

Окрім розлучення батьків, яке є стресом для дитини, можна відмітити, що в ситуації Валі в наявності прояви сибс-конфлікту (див. «сибс-конфлікти») і порушені стосунки з мамою, яка являється кожен вечір Валі в образі Баби Йожки. Розлучення батьків загострило і підсилило все ті проблеми в стосунках Валі з мамою і братом, які

були раніше. Емоційна сфера дівчинки закрита для матері. Валя стримується у присутності найдорожчої і близької людини, якій зазвичай діти довіряють свої болі й образи, – мами. У Валі роль мами в цьому сенсі виконує бабуся, а мама строга і справедлива, як батько, що пішов із сім'ї.

Пам'ятка для батьків і педагогів:
«Що потрібно робити, якщо дошкільник бере чуже?»

1. Стриматися від навішування ярликів на дитину, називаючи її «злодюжкою» і тому подібне
2. Уникати порівнянь з іншими дітьми і з самим собою в дитинстві: «Я ніколи...»
3. Обговорюючи провину дитини, пам'ятати, що сильні негативні почуття можуть сприяти тому, що дитя приховуватиме всі вчинки, які визнає поганими і соромливими.
4. Брати до уваги, що звернення до малюка із словами: «Як ти міг?» і тому подібне марне і навіть шкідливе.
5. Не повертатися до того, що вже було, цим ви лише закріпите дану провину дитини.
6. Виключити ситуації, що провокують крадіжку.
7. Пам'ятати, що крадіжка підтримує негативну увагу дорослих, що оточують дитину, і недостатнє задоволення дорослими потреб малюка.

«Я тебе б'ю, але знай, що я тебе люблю!»

Максим, 5 років 10 місяців. У групі дитячого садка відрізняється від однолітків агресивністю, забіякуватістю і непослухом. Одного дня на прогулянці ударив дівчинку. Вихователька на прогулянці почула, що Максим пояснює одноліткам, як треба краще бити, аби було боляче. Максим – єдине дитя в сім'ї, живе з мамою, батьком, бабусею (батьковою мамою). У розмові мама неодноразово підкреслює: «У нас благополучна сім'я. Ми Максима дуже любимо». Мама використовує у вихованні сина фізичні покарання: «Б'ю ременем або як тряхну». Окрім фізичних покарань у вихованні Максима використовується кут і лайка. Мама признається, що часто не справляється зі своїм емоційним станом: «У мене як сатана вселяється, і я б'ю сина». Мама одного дня так і сказала Максиму: «Я тебе б'ю, але знай, що я тебе люблю!»

Таке виховання: «б'ю і люблю» принесло свої плоди: Максим засвоїв форму поведінки – агресія до тих, з ким дружиш, кого любиш. Фізичні покарання, ставши нормою, були перенесені хлопчиком на взаємини з однолітками. Педагоги в дитячому садку виявилися неавторитетні для хлопчика з таким вихованням у сім'ї: адже вони не б'ють, а значить, і не люблять. З таких «битих» дітей зростають люди, що розуміють лише грубу силу, насильство і від оточуючих людей чекають, аби їх били, якщо не фізично, так морально. Одного дня така бита в дитинстві людина, будучи вже дорослою, відчайдушно просила: «Покарайте мене!»

«Для чого потрібні покарання і, можливо, дійсно не буде нічого страшного, якщо я б'ю свою дитину? Адже били ж і мене, а я виріс нормальною людиною!» Так дуже часто висловлюються батьки на консультаціях із проблем у дитячо-батьківських стосунках. А чи «нормальні» ці батьки, які б'ють своїх дітей і таким чином виражають своє кохання? Биття в такому разі стає одним, а часто і єдиним виразником батьківського кохання. Про те, що відчували ці батьки, коли були маленькими і їх били, вони прагнуть не згадувати, вони просто витісняють зі своєї свідомості ці неприємні спогади. Відомо, що фізично карають своїх дітей частіше молоді батьки, що і було характерне для ситуації Максима. З молодими батьками, з батьками єдиних дітей необхідно не просто говорити про користь і шкоду покарань, необхідно достукатися до тих почуттів, які переживав родитель, коли батьки його карали фізично у його дитинстві. Лише ці почуття можуть зупинити занесений ремінь або погасити лють, що незрозуміло звідки береться у мами Максима. Необхідно знати, що матері частіше травмують своїх дітей, чим батьки (Н.Ю. Синягина, 2001).

«Я перший!»

Саша, 5 років 1 місяць. Непосидючий, розсіяний і агресивний. Коли його хтось з однолітків ненавмисно зачепить, то Саша миттєво реагує ударом куди припаде. Складається враження, що хлопчик так і чекає нападу. Саша прагне завжди бути першим, використовує для цього будь-які методи, наприклад, розштовхує дітей, якщо не встиг першим одягнутися на прогулянку. Любить чорний колір, вибирає його для свого одягу і для своїх малюнків. Абсолютно не слухається одну з вихователь ок, ту, яка, за його

уявленнями, не строга. Вдома хлопчик, за визнанням батьків, дивиться багато бойовиків. І мати, і батько Саші використовують по відношенню до сина фізичні покарання: «Можу відлупцювати долонею по попі», «Використовую ремінь як метод залякування». Батько пробував різні методи, наприклад, довго не розмовляти з Сашею, ставити в кут. А одного дня тато за чергову провину хлопчика розбив на його очах улюблену іграшку Саші і викинув у вікно.

У малюнках на вільну тему Саша малює бойову техніку, яка щось або когось руйнує, стріляє, вбиває.

У таких малюнках Саша намагається відреагувати на агресивну поведінку своїх батьків. Нормалізувати стан хлопчика необхідно шляхом навчання і привчання батьків до мирних способів управління поведінкою дитини. Поведінка Саші «Я перший!» є компенсаторним психологічним захистом (див. «Словник») від невдач у взаєминах з батьками. Агресивна поведінка Саші з однолітками є наслідком такої ж нешанобливої поведінки батьків по відношенню до сина. Захоплення Саші воєнізованими фільмами говорить про включення в поведінку дитини такого психологічного захисту, як заміщення.

Що робити в даній ситуації?

1. Батькам припинити військові дії у сім'ї по відношенню до сина. Ефективнішим буде використання батьками мирного врегулювання проблем у взаємодії із сином.
2. Педагогам загострити увагу батьків на тому, як пов'язана конфліктна поведінка хлопчика в дитячому садку з тими виховними методами, які використовують батьки.
3. Виключити (зменшити) перегляд бойовиків. Батькам дивитися фільми разом із сином, звертаючи увагу на позитивних героїв, які рятують, захищають слабких і тому подібне.
4. Педагогам і батькам підкреслювати і заохочувати в поведінці хлопчика позитивні форми поведінки (наприклад, поступився дівчинці).
5. Вправляти Сашу в умінні домовлятися при виникненні конфліктних ситуацій (використання черговості, лічилок і т. п.).

Перерахуємо умови, при яких у дитини дошкільного віку включається психологічний захист.

1. Напруженість стосунків з батьками, особливо коли має місце приховане емоційне відкидання дитяти. Недолік емоційного тепла з боку батьків породжує душевний конфлікт у дитяти.
2. Неможливість захистити себе, нестача позитивного ставлення до себе і почуття себе як хорошого, гідного.
3. Неадекватне відношення значимих людей до зовнішності дитяти (підкреслення недоліків).

Необхідно пам'ятати, що психологічний захист – це не дитяча шкідливість і виникає він окрім волі малюка в ситуаціях, коли він не може взяти себе в руки. Поведінка дитини, що засмучує батьків і педагогів, є свідченням нераціональної ніяковості його бажань, примусів його або просто поганого самопочуття. Стикаючись з проявами психологічного захисту у дітей, необхідно не засмучуватися і дратуватися, а проявляти терпіння і розуміння. У дітей дошкільного віку виділяють наступні психологічні захисти: заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація і формування реакції.

Поведінкові особливості дітей дошкільного віку, які характерні для того або іншого психологічного захисту:

1. Заперечення. Прагнення бути в центрі уваги, манера перебивати дорослих при розмові, легкість в сприйнятті критики і зауважень, надмірно впевнена манера триматися.

2. Витіснення. Уникнення проблемних ситуацій і пов'язаних з ними стимулів, незворушність при спостереженні нещасть, заперечення страхів, вибірковість пам'яті (запам'ятовуються лише зручні для себе слова і обставини). Цей психологічний захист виявляється в забуванні (наприклад, коли дитині погано у дитячому садку, вона може не пригадати, як провела день, чому її вчили на заняттях). Витісняючи ситуацію, де дитя переживало дискомфорт, дошкільник у той же час витісняє і всю інформацію, отриману в цей час. Тому так необхідно для дошкільника створення психологічно комфортної обстановки в ситуаціях, коли хочемо дитину чомусь навчити.

3. Регресія. Через особистісну незрілість діти дошкільного віку повертаються до раніших «дитячих» манер у поведінці. Така поведінка часто є характерною для дітей при сибс-конфлікті. Діти до трьох років можуть втрачати навички ходьби, мовлення, регуляцію сечовипускання тощо. Характерна плаксивість, несамостійність, надмірна залежність від дорослих (див. «Мама, носи мене на руках!»).

4. Компенсація. Слабкість і неуспіхи в одній галузі (наприклад, у взаєминах з однолітками) дитя прагне заповнити в іншій (найкраще займається на заняттях). Орієнтація на подолання труднощів, особлива старанність в тому випадку, якщо значимий дорослий висловлює сумнів у здібностях дошкільника. Прагнення справляти належне враження.

5. Проекція. Образливість, підозрілість, ворожість, ревнивість (особливо до однолітків, які в чомусь перевершують дитину). Приписування іншим дітям власних негативних якостей, що самою дитиною не визнаються («Він ябеда»).

6. Заміщення. Здійснення малюком руйнівних дій в стані гніву, зрив злості на слабкому, захоплення воєнізованими іграми і фільмами, бойовими видами спорту.

7. Інтелектуалізація. Не властиві дошкільному віку дорослі міркування, емоційна стриманість. Діти перетворюються на «маленьких дорослих», міркуючи словами дорослих про дорослі проблеми (див. «Мені важко жити!»).

Пам'ятка для педагогів і батьків при зіткненні із психологічними захистами у дітей

1. Запасіться терпінням.
2. Шукайте і відзначайте у дитині позитивні моменти в поведінці.
3. Не ставте дитині запитання, відповіді на які ви знаєте самі.
4. Не відповідайте на питання, які дитина задавала не вам.
5. Пропонуйте дитині таку відповідальність, яка відповідає її можливостям.
6. Проявляйте чутливість до того, що непокоїть і хвилює малюка.
7. Визнавайте власну слабкість, тим самим надаючи дитині можливість бути не лише слабкою, але і сильною.

Хлопчик прийшов у дитячий садок зі слідами побоїв

Максима, хлопчика 5 років, у старшу групу дитячого садка, як завжди, привів батько, який не працює і займається вихованням сина. Вихователька звернула увагу на крововилив у ділянці очей, лоба і шиї у хлопчика. Походження тілесних ушкоджень Максим пояснив тим, що це мама його вчора побила і подряпала, коли він лягав спати.

У сім'ї Максима не зовсім звичайна ситуація, там гроші заробляє мама. Дуже часто вона приходить додому пізно, коли син уже спить. Напередодні Максим діждався повернення мами, але спілкування з мамою не вийшло, оскільки мама прийшла знервована і втомлена від неприємностей на роботі. Максим розбалувався в ліжку, і мама побила сина.

Такі ситуації нечасто зустрічаються в педагогічній практиці, проте вони вимагають детального психолого-педагогічного аналізу. У даній ситуації в наявності те, що має назву: жорстоке поводження батьків з дитиною. Такі випадки не лише необхідно присікати, їх потрібно передбачати для того, щоб затримати руку батька, що б'є свого малюка. У даній ситуації, не дивлячись на зовнішнє благополуччя, можна було побачити тривожні симптоми неблагополуччя в родинних стосунках. Батько, наприклад, частенько приводив Максима в брудному одязі. А мама, яка з'являлася в дитячому садку украй рідко, майже завжди була у поганому настрої і з сином розмовляла грубо. Одного дня мама прийшла в дитячий сад за сином в розслабленому алкоголем стані. У малюнках «Сім'я» Максим завжди малював себе з мамою, а тата не малював, пояснюючи, що він на роботі.

Дитячо-батьківські стосунки відрізняються складністю. Їх характер залежить від особливостей особистості батьків і дитини, психолого-педагогічної компетентності і рівня освіти батьків, від використовуваних дорослими засобів виховної дії по відношенню до малюка тощо. За загальною спрямованістю емоційного компоненту стосунки батьків і дітей можна поділити на позитивні, амбівалентні й негативні взаємини.

Позитивні взаємини дітей з батьками характеризуються стійким емоційним контактом між батьками і дітьми і майже повною відсутністю конфліктів.

Амбівалентні взаємини відрізняються суперечністю, непослідовністю, чергуванням близьких емоційних контактів з конфліктами.

Негативні взаємини характеризуються частими конфліктами, що призводять до повного порушення емоційного контакту між батьками і дітьми.

Якість дитячо-батьківських стосунків спричиняє значний вплив на психічний розвиток дошкільника, на його поведінку і на установки в спілкуванні.

Жорстоке поводження з дитиною. Як розпізнати і як йому запобігти?

Характерні особливості поведінки дошкільника, які можуть дозволити педагогові запідозрити неблагополуччя в дитячо-батьківських стосунках і запобігти жорстокості і насильству по відношенню до дитини такі:

- страхи, тривожність і нічні кошмари, про які дитя може розповісти педагогові в довірчій бесіді або виразити у малюнку на тему «Що тобі сниться страшне або чого ти боїшся вдень?»;
- агресивність, жорстокість по відношенню до слабкіших (дітей, тварин);
- брехливість, крадіжка;
- порушення взаємин з однолітками (ізольований або знехтуваний у групі однолітків), замкнутість;
- сумний вигляд, пригнічений стан;
- санітарно-гігієнічна занедбаність (див. «Від дитини неприємно пахне»);
- затримка розвитку (фізичного, розумового, мовного, моторного).

Як бачимо, дитина дошкільного віку при неблагополуччі в дитячо-батьківських стосунках часто потрапляє і в ситуацію неблагополуччя у взаєминах з однолітками. При порушенні емоційних контактів з батьками і з однолітками психіка малюка знаходиться у крайній напрузі і дана ситуація вимагає від педагога обережності, уважності і терпіння.

Характерні особливості поведінка батьків дітей дошкільного віку, що дозволяють запідозрити неблагополуччя в дитячо-батьківських взаєминах і запобігти жорстокості і насильству по відношенню до дітей:

- не приділяють достатньої уваги здоров'ю дитини;

➢ не цікавляться проблемами дитини, стурбовані власними проблемами;

➢ не пестять малюка і не надають йому емоційної підтримки;

➢ говорять про користь фізичних покарань;

➢ проявляють патологічні риси характеру: агресивність, імпульсивність, понижений самоконтроль, неадекватність тощо;

➢ ототожнюють дитину з нелюбимим родичем (у тому числі підкреслюють зовнішню схожість з ним або просто схожість).

➢ негативно оцінюють дитину.

Чинники ризику, що провокують виникнення порушень в дитячо-батьківських взаєминах і жорстокість:

➢ наявність у сім'ї хворого алкоголізмом, наркоманією.

➢ дуже молоді батьки (молодше 18 років).

➢ низький рівень освіти батьків і нестача у них психолого-педагогічної культури;

➢ батьки, які піддавалися в дитинстві жорстокому поводженню.

➢ нервово-психічні порушення, патологічні риси характеру у батьків.

➢ небажане (за статтю) дитя.

➢ наявність у дитяти фізичних, розумових недоліків або порушень у поведінці.

Психологічна допомога дітям дисгармонії у родинних стосунках

Для того, щоб визначити тип порушення в родинному вихованні дитини, пропонуємо скористатися *таблицею 3.3.*

«У мене є погані моменти»

Таня, 6 років 5 місяців, постійно відволікається на заняттях і не може зосередитися. Дівчинці важко утримувати увагу навіть при іграх з однолітками, і вона часто переключається на те, що її раптом зацікавило, кидає почату гру. Така поведінка дівчинки відштовхує її від однолітків. Батьки Тані недавно розлучилися, і батько пішов із сім'ї, мінімізувавши спілкування з дочкою. Рухова розгальмованість у дівчинки після розлучення батьків посилилась. Окрім цього, Таня на розлучення батьків відреагувала депресивними переживаннями, які виразила в словах: «Я хочу померти!», «У мене є погані моменти!», «Я можу попасти в лікарню!», «Я не хочу

народжувати дітей, це боляче!» і тому подібне Своїми відвертими переживаннями Таня поділилася з педагогом у дитячому садку.

Таблиця 3

Діагностика типів дисгармонійного родинного виховання

Типи дисгармонійного родинного виховання	
Ознаки потураючої гіперпротекції	**Ознаки домінуючою гіперпротекції**
1. Виховання дитини – центральна справа життя батьків	1. З боку батьків багато зауважень, які не відповідають можливостям дитини
2. Дитині приділяють багато часу і сил	2. Багато контролю
3. У дитини виявляється власницький характер любові	3. Виховання з негативним знаком: «Ти зробив добре, але міг би зробити і краще»
4. Дитя виховується під «ковпаком тривоги»	4. Багато вимог, які не відповідають можливостям малюка
5. Надмірна турбота про дитину	5. У дитини боязнь освоювати щось нове
6. Задовольняються всі потреби і претензії дитини	6. Батьки часто вживають по відношенню до дитини спонукальні дієслова «повинен», «потрібно», «маєш» і т. п.
7. Вимоги до дитини практично не пред'являються	У малюка нестійка самооцінка
Ознаки підвищеної моральної відповідальності	**Ознаки емоційного нехтування**
1. У дитини багато обов'язків і навантажень, не відповідних віку	1. Дитині пред'являється багато вимог
2. Дитяті приділяється недостатньо часу, сил і уваги	2. Від батьків можна почути фрази на зразок: «Як ти мені набрид» і т. п.
3. Частину батьківських функцій виконує дитя	3. Багато заборон
4. Дитині пред'являються надмірні вимоги	4. Малюку приділяється недостатньо часу, сил і уваги
5. Недовірливі риси в характері дитини	5. Може виявлятися підкреслена турбота, утрирувана увага
6. Дитя не вміє спонтанно грати, діяти	6.Жорстокі покарання
7. Рання дорослість у дитини	7. У дитини низька самооцінка
Ознаки гіпопротекції	**Ознаки жорстокого поводження**
1. Нерегулярне задоволення потреб дитини	1. Для батьків характерна прихильність до застосування строгих покарань

2. Дитя не отримує заохочень	2. Дитині приділяється недостатньо часу, сил і уваги
3. Дитя не отримує покарань	3. Надмірність санкцій
4. Нестійкий характер поведінки у дитини	4. Надмірне реагування батьків на незначні порушення поведінки дитини
5. Малюку приділяється мало часу, сил і уваги	5.Не задовольняється потреба дитини в емоційному контакті з батьками
6.Ігноруються потреби дитяти	6. Негативна характеристика дитини
7.Вимоги до дитини не пред'являються	7. Підкреслення схожості дитини з нелюбимим родичем

Слова Тані: «Я хочу померти!» – є суїцидальним задумом (у важкій психотравмуючій ситуації дитина, шукаючи вихід, може звернутися до думки про власну смерть як вихід із положення). У дітей дошкільного віку уявлення про суїцидальну модель поведінки формується завдяки сюжетам казок, міфів, легенд, герої яких здійснюють суїцидальні дії. Сама по собі така вистава не несе небезпеки, як і фантазування на тему власної смерті. Проте необхідно знати, що діти дошкільного і молодшого шкільного віку зазвичай не планують суїцид, а здійснюють його у момент афекту. І оскільки у дітей дошкільного віку відсутній етап планування суїциду, то останній завершальний етап може настати раптово. Тому так важливо і батькам, і педагогам уловлювати ті моменти, які передують і сприяють дезадаптації дитини.

Ознаки дезадаптації дитини:

- зниження переносимості будь-яких емоційних навантажень;
- порушення контактів дитини з дорослими й однолітками. Дитя говорить про те, що його не розуміють оточуючі;.
- інтелектуальна нездатність дитини вирішити проблемну ситуацію іншим способом;
- різке зниження самооцінки.
- не застосовуються механізми подолання проблемної ситуації (копінг-механізми) або механізми психологічного захисту.

Надмірна рухливість і відволікання дівчинки є наслідком мінімальних мікропошкоджень кори і підкіркових структур головного мозку. Пік прояву гіпердинамічного синдрому (синдрому дефіциту уваги) доводиться на вік 6–7 років, якраз тоді, коли дошкільник готується вступати до школи. За сприятливих умов, головним з яких є благополуччя в родинних стосунках, у дитини

поступово включаються механізми саморегуляції поведінки. Але відбувається це не відразу і не само собою, а лише при щоденному вправлянні в уважності і зосередженості.

Розлучення батьків є для дітей сильним стресом, і в даному випадку підсилило ті порушення уваги і зосередженості, які були у Тані. Несприятлива родинна обстановка особливо негативно впливає на дітей, що мають нервово-психічні порушення. У Тані усвідомлення смерті (яке і відбувається у дошкільників у віці 5–7 років) посилилося і загострилося несприятливою родинною атмосферою і порушеними взаєминами з однолітками. Як допомогти дитині дошкільного віку в ситуації родинного неблагополуччя? Адже дитя дошкільного віку реагує на неблагополуччя в родинних стосунках невротичними реакціями, що переростають із часом у невротичний стан. А тут вже один крок до неврозу. Як допомогти дітям при дисгармонії у родинних стосунках? Що треба зробити, аби дорослі невирішені проблеми не ламали і не калічили психіку дитини? Яким чином дитя може зняти емоційну напругу, що накопичилася?

Негативно впливають на психіку дошкільника, перш за все, родинні скандали (особливо при дитині), як між матір'ю і батьком, так і між родичами, що проживають в сім'ї. Сибс-конфлікти – конфлікти між кровними братами і сестрами – і ревнощі, що виникають при цьому, частенько викликають невротичні реакції у малюка.

Як зрозуміти, що дитина потребує психологічної допомоги?

Відзначимо зразкові орієнтири, на які можна спиратися педагогам і батькам при оцінці психічного стану дитини дошкільного віку.

1. У випадку родинного конфлікту дитя у бесіді вказує на часті сварки, демонструє конфліктні взаємини у малюнку і грі «Сім'я».

Надя, 5 років, в грі «Сім'я» весь час вибирає роль тата. Маму називає: «Мамочка». Дівчинка пояснює свій вибір ролі в грі: «Виросту, працюватиму як тато, мені шкода тата, що з ним щось станеться, або тата хто-небудь уб'є».

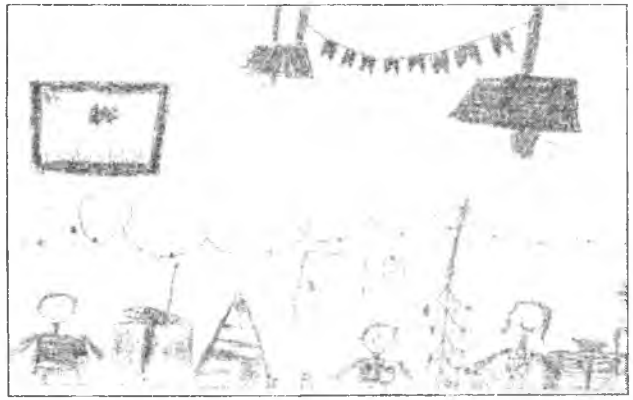
2. Дитина відзначає незадоволення своїми стосунками в сім'ї.

З певними членами сім'ї малюк грубить, йому властиві негативізм і непослух (див. «сибс-конфлікти»). От як охарактеризував

взаємини між членами сім'ї 6-річний хлопчик: «Мама кричить на тата, інколи на мене, коли я за тата».

3. У малюнку «Сім'я» зустрічаються характерні ознаки (предмети, що розділяють членів сім'ї, освітлювальні прилади тощо).

Олексій, 6 років 7 місяців, підготовча група. Хлопчик важко йде на контакт з незнайомими дорослими і дітьми. Хлопчик соромливий, боязливий і не впевнений у собі. Говорить дуже тихо і плутано. Олексій – пізнє і єдине дитя в сім'ї батьків, що працюють у сфері мистецтва.



Мал. 3.13

Мама надмірно опікає сина, в усьому йому допомагає, а батько дуже строгий і принциповий. Батько Олексія багато гастролює, і його часта відсутність в сім'ї, у поєднанні із зайвою строгістю по відношенню до сина, сприяли тому, що син став боятися батька. Хлопчик боїться, що тато покарає, що-небудь не вирішить і тому подібне. Вночі хлопчикові теж не було спокою, йому все частіше стали снитися страшні сни про те, «що по-справжньому було: «Пішов я в магазин "Антошка□, підійшов до вішалки, а вона впала. Я злякався, що мене покарають». На малюнку «Сім'я» хлопчик змалював величезну кількість предметів, що відділяють його від батьків (див. мал. 3.13).

Між Олексієм і батьком на малюнку видно нагромадження предметів, менша їх кількість намальована між ним і мамою. Предмети, що розділяють на малюнку членів сім'ї, відіграють роль бар'єрів, обмежень, що в реальному родинному житті виражається в конфліктах, розбратах і нерозумінні. Ще в малюнку хлопчика намальовано три лампочки і пояснення до фігури батька: «Тато включає світло». Освітлювальні прилади в малюнках дітей найчастіше говорять про потребу в емоційному теплі, підтримці, розумінні. Саме тата Олексій вважає головним у сім'ї і дуже строгим, саме від нього в першу чергу хлопчик чекає тепла, підтримки і допомоги. Від батька багато в чому залежить упевнена позиція дитини дошкільного віку. Невпевнені, соромливі і боязливі діти – це діти, що недоотримали від своїх родителів, перш за все від батьків, у щоденному спілкуванні впевненості, сміливості і прийняття.

«Намалюю вбивцю»

Кирило, 6 років, підготовча група. Одного дня увечері в дитячому садку хлопчики захопилися малюванням своєї сім'ї. Підійшов Кирило, постояв, поглянув на малюнки хлопчиків і заявив: «Я не буду сім'ю малювати, намалюю вбивцю». Хлопчик узяв листок і намалював страшну картину злочину, який відбувся, не дивлячись на те, що за вікном будинку Кирило намалював міліційну машину і міліціонерів. Кирило не лише малював і коментував свій малюнок («Ось вбивця душить людину»), але і показував на собі в деталях і подробицях, як відбувався злочин.

Як педагогові реагувати на такі малюнки дітей? Адже деколи діти дошкільного віку бачать такі сцени, які дитяча психіка не в силах «переварити». Малюнок у цьому випадку виступає засобом звільнення від тієї надмірно травматичної інформації, яка застрягла в психіці малюка. Але все таки в даному випадку виникають питання: «Чому спрацював такий ланцюжок асоціацій?», «Чому слово "сім'я□ викликало у хлопчика бажання намалювати вбивство?». Виявилось, що Кирило сильно переживає втрату своєї колишньої сім'ї в результаті розлучення батьків. Розлучення батьків дошкільники можуть переживати без зовнішніх ознак занепокоєння і хвилювань. Малюнок у цьому випадку може допомогти педагогові визначити стан дитини.

Що можна зробити батькам і педагогам у разі, коли дитя потребує психологічної допомоги?

Перш за все, необхідно надати дитині можливість зняти напругу, яка з'явилася в результаті дисгармонії родинних стосунків. Це можуть бути малюнки, ігри, казки, вигадування історій, ліплення – все, чим подобається займатися малюку. Головна відмінність цієї спільної діяльності дорослого з дитям полягає в наданні дитині права вибору тем і сюжетів для ігор, повне прийняття їх і тих переживань, які виникають у дошкільника. В роботі з дітьми, що відчувають на собі наслідки родинного стресу, використовується принцип десенсибілізації. Сенсибілізація (від латин. sensibilis – чутливий) – підвищення чутливості аналізаторів у результаті дії подразника. Використання цього принципу дає можливість виражати найбільш безпечним способом будь-які потужні і руйнівні емоції.

Розглянемо ситуацію розлучення. Розлучення батьків для маленької дитини може стати сильним потрясінням.

«Мої батьки тепер двічі розлучилися»

«Мої батьки тепер двічі розлучилися» – так поділилася своїм горем дівчинка Оленка 5,5 років – емоційна, чутлива, шульга. («Руки у неї якісь не такі – все вона робить не так!» – відзначає із роздратуванням мама Олени.) Після першого розлучення батьків дівчинці снився кілька разів сон: «Мені весь час сниться сон, як я народжувалася. Я народилася і була вся мокренька». Цей сон відображав бажання дівчинки втекти від травматичної ситуації – адже Оленку покинув батько, який один любив і розумів дівчинку. Мама так охарактеризувала дочку: «Вона гірша, ніж наші два пси, – вони менше зіпсували речей, чим Оленка. Вона сама собі на думці». Мама пояснила, що після розлучення батьків дочка стала дряпати поліровані меблі, малювати на шпалерах і тому подібне.

Історії Оленка вигадувала про маленького зайчика, роль якого і вибирала при програванні (вона і є цей беззахисний перед дорослою проблемою (розлученням) «зайчик»). Ось одна така історія: «Жив-був зайчик зі своєю мамою. Одного дня пішов зайчик на вулицю гуляти, ліпити із снігу снігову бабу, а на нього напав вовк (образ батька, що

пішов із сім'ї) і поніс зайчика до Баби Яги (образ матері, яка дочки не розуміє). У лісі зайчика з'їли, одна кров залишилася».

Відзначимо наступний важливий момент при наданні дитині психологічної допомоги. Необхідно надати дошкільнику право вибирати і призначати ролі всім гравцям при програванні вигаданої ним історії. Перше і головне діагностичне питання дорослого до дитини звучатиме таким чином: «Ким будеш ти в цій історії?» Це питання є надзвичайно важливим, оскільки прояснює педагогові або батькам те, наскільки дитя готове впоратися із родинною проблемою, що обрушилася на нього.

Якщо дитина не бере роль головних героїв (у нашому випадку це ролі зайчика, мами, вовка і Баби Яги), а прагне до другорядної ролі (сніг, хатинка Баби Яги, наприклад), то вибір дитям цієї ролі може означати прагнення зрозуміти родинну проблему, поглянути на неї збоку і неготовність впоратися з нею. Важливим для дитини є вибір ролі тих героїв, поведінка яких відображає конфліктні, напружені родинні стосунки (у нашому випадку це ролі мами, Баби Яги і вовка).

Цікавим бачиться у цій історії включення дівчинкою в історію двох героїв жіночої статі: мами і Баби Яги. Образ матері в свідомості дівчинки трансформується в два образи: мама – як найдорожче і світле і Баба Яга – як найжахливіше і найстрашніше. Образ батька визначений і негативний – він в історії Оленки є вовком: адже пішов, кинув, зрадив двічі. При програванні цих значимих для дитяти ролей і відбувається розрядка що накопичився в результаті родинних конфліктів, розладів і розлучень напруги. Для дитини дошкільного віку така розрядка є профілактикою психосоматичних захворювань. Адже дошкільникові ще важко вербально виразити свій біль і переживання, які надзвичайно глибокі.

Завдання дорослого при програванні цих історій, що допомагають звільнитися дитині від негативних емоційних переживань, полягає в тому, аби допомогти дитині в грі через прийняту роль «висловитися» в адекватній формі. Вовка, наприклад, можна прогнати, вколовши його колючими голками, а Бабу Ягу розсмішити. Такі способи вирішення важких ігрових ситуацій необхідно пропонувати на заміну агресивній поведінці дитини в ситуації родинного стресу. Вибір дитиною ролі себе (у нашому випадку це роль зайчика) говорить про те, що дитя вже готове впоратися з проблемою. Таким чином, психокоректувальний ефект має відреагування дитям раніше ущемлених почуттів і переживань в ролі того, з ким не складаються взаємини у сім'ї.

Важливий і позитивний вихід з історії, оскільки не завжди (а в нашому випадку так і виявилося) історії закінчуються добре. Завдання дорослого при програванні історії полягає в тому, аби підтримати дитину, дати їй можливість самій упоратися з небезпекою, здолати її, нехай у грі, нехай умовно, але вийти переможцем і повірити в себе. А в нашому випадку можна запропонувати зайчикові обзавестися парою друзів, яких так не вистачає дівчинці Оленці в реальній родинній ситуації.

Треба відмітити, що грати в такі історії з дитиною, яка переживає родинне неблагополуччя, потрібно стільки, скільки вона захоче. Це робиться для того, щоб дитя повністю «виговорилося». А говорить дитя, на відміну від дорослого, на мові гри. Необхідно, якщо дитина висловлює бажання повертатися знов і знов до сюжету, що подобається, пропонувати несподівані повороти ходу гри (наприклад: «А у Баби Яги якраз був день народження, і квіти, які урочисто підніс їй зайчик, викликали сльози розчулення у старенької, яка виявилася не такою вже і злою»). Таким чином, ще раз підкреслимо, що дозування психологічної дії при дисгармонії в родинних стосунках визначається самою дитиною.

Гра має лікувально-профілактичну дію на дитину через коригувальне емоційне переживання і відреагування. Використання гри з метою психологічної корекції пред'являє до неї ряд обов'язкових умов і принципів, виділених А.І. Захаровим (1993), без виконання яких гра втрачає свій психологічний вміст.

Принципи використання гри як засоби психологічної корекції:

➢ ***Занурення в гру.*** Це означає сприйняття її світу як реальності в даний момент, створення певного ігрового простору, безпосередня участь всіх дітей і дорослих у грі в призначених ролях або у вигляді емоційно реагуючої (залученою в ігрову дію) аудиторії.

➢ ***Рівність ігрових стосунків.*** Означає відсутність зіставлень позицій дорослих і дітей, прийняття почуттів і переживань останніх, надання ним права вибирати теми для ігор, розподіляти ролі, у тому числі ролі дорослих. Керує грою той, хто пропонує для неї теми і ролі, але і він бере участь в грі нарівні з усіма.

➢ ***Спонтанність й імпровізація в грі.*** Має на увазі динамізм гри, емоційність і безпосередність, вільне вираження почуттів, відсутність репетицій, завчених реплік і діалогів, зміна сценарію по ходу ігрової дії, варіативний пошук вирішення проблемних ситуацій.

➢ ***Організуюче начало гри*** – певний розпорядок ігрових занять, їх тривалість, приготування і прибирання іграшок, дотримання правил гри, послідовності дій.

➢ ***Умовність ігрової дії.*** Програвання ролей за типом «неначе», «якби», що допускає повне ігрове перевтілення.

➢ ***Емоційне реагування в грі.*** Надання можливості емоційної розрядки, зняття накопиченої нервової напруги в ігровій формі.

➢ ***Зміна (чергування) ролей.*** Після програвання тієї або іншої ситуації учасники гри міняються ролями і гра повторюється.

Викладені принципи формують концепцію ігрової корекції родинних стосунків.

А як допомогти дитині, яка ще не вигадує казки й історії? На допомогу батькам і педагогам у цьому випадку приходять народні казки, адже в них накопичений багатовіковий досвід психологічної корекції родинних стосунків. Завдання дорослих – навчитися відбирати і використовувати казки для надання психологічної допомоги дітям, які переживають родинний стрес. Візьмемо для прикладу таку улюблену маленькими дітьми українську народну казку «Вовк і семеро брикаються». Для дитини дошкільного віку образ вовка представляє загрозу, напад і відображає агресивне, негативне ставлення представника чоловічої статі (це може бути і батько, що пішов із сім'ї, і присутній у сім'ї батько, й агресивний вітчим, який зловживає алкоголем). У дошкільників, що мають дефіцит позитивних взаємин з батьком (агресивна поведінка, жорстокість, грубість, алкоголізм, байдужість), частіше виникає страх вовка.

Познайомившись з цією казкою, дитина може отримати не лише цінний психологічний урок: необхідно бути пильним і строго виконувати ті правила поведінки, про які говорять батьки, якщо залишаєшся один, але і розуміння того, що мати не залишить його в біді або у важкій ситуації. Окрім цього і раніше всього, дана казка надає малюку можливість відреагувати конфліктні стосунки в сім'ї, дати можливість в адекватній формі скинути напругу. Пропонуємо далеко не повний перелік казок для читання і програвання дітям дошкільного віку при дисгармонії в родинних стосунках: «Рукавичка», «Колобок», «Курочка ряба», «Котик і Півник», «Вовк і семеро козенят», «Ріпка», «Пан Коцький», «Коза-дереза», «Гуси-лебеді», «Івасик-Телесик», «Хитрий заєць» та інші.

Улюблена казка є практично у кожної дитини. І ця казка може дати педагогові і батькам багато інформації про те, що непокоїть малюка, про те, що необхідно робити для того, щоб йому допомогти.

Відзначимо, що чим легші родинні порушення, тим легше відбувається ігрова корекція емоційного стану дитини. Психолого-педагогічні прийоми необхідні у випадках надання дитині екстреної психологічної допомоги, але не виключають подальшої консультативної і коректувальної роботи з сім'єю.

Алгоритм надання психологічної допомоги дитині в ситуації родинного стресу:

1. Пропонування дорослим (батько, психолог, педагог) дитині різних способів для того, щоб родинна проблема була висловлена (малюнки, ігри, бесіди, вигадування історій, казок і т. п.).
2. Ігри дорослого з дитям (можна підключити інших дітей, дорослих), де «іменинником історії» є дитина: вона розподіляє ролі й організовує ігровий простір.
3. Відреагування раніше ущемлених почуттів і переживань, пов'язаних з учасниками родинного конфлікту через ігрову дію (Е.Е. Алексеева, 2005).

Опитувальник для батьків «Улюблена казка»

1) Яка казка або історія у вашої дитини найулюбленіша (просить читати або сама читає знову і знову)?
2) Назвіть свій улюблений літературний твір (той, який ви любите час від часу перечитувати).
3) Назвіть казку, історію, яка була особливо улюблена вами у дитинстві (у тому віці, в якому зараз знаходиться ваше дитя).
4) Назвіть, які почуття ваша дитина переживає, коли слухає або читає казку, історію.
5) Які труднощі необхідно здолати вашій дитині?

Інтерпретація відповідей:

• Названа казка й історія в питанні №1 відгукується на основну проблему, що хвилює дитину (наприклад, казка «Бридке каченя» виражає проблему емоційного неприйняття).

• Улюблений літературний твір (відповідь на питання №2) допоможе зрозуміти основні переживання дорослого і те, яким чином ці переживання пов'язані з проблемами дитини.

• Відповідь на питання №3 надасть можливість співвіднести психологічні проблеми дитинства родителя з тим, що непокоїть малюка (порівняти з проблемою, виділеною за відповіддю на питання №1).

• Визначення почуттів, що хвилюють дитину (відповідь на питання №4), допоможе дорослим краще зрозуміти маля, визначити ті орієнтири, ті маячки, якими необхідно керуватися дорослим при вихованні маляти.

• Відповідь на питання №5 необхідно співвіднести із виділеною психологічною проблемою дитини (відповідь на питання №1).

Для діагностики родинних стосунків можна використовувати опитувальник для дітей «Родинне інтерв'ю», який був розроблений професором А.І. Захаровим.

Родинне інтерв'ю (А.І. Захаров)

1. Якби ти грав в гру «Сім'я», ким би ти був у цій грі? Кого б ти став зображати? Маму, тата, себе? Тата, себе, маму? Себе, тата, маму?
2. З ким ти живеш удома?
3. Хто, по-твоєму, головний у сім'ї з батьків, чи у сім'ї немає головного?
4. Коли ти виростеш, ти працюватимеш як мама (як тато)?
5. Якби ти виріс і сам став мамою (татом) і в тебе був би хлопчик (для хлопчиків, дівчинка – для дівчаток), то ти б так само ставився до нього, як мама до тебе (для дівчаток, тато – для хлопчиків). Або по-іншому, не так? А як?
6. Якби вдома довго нікого не було, то кого з батьків ти хотів би бачити в першу чергу?
7. Якби з тобою сталося горе, біда, нещастя, тебе б образив хто-небудь, ти б завжди розповідав про це мамі (ділився) або не завжди? Чому?
8. Якби з тобою сталося горе, біда, нещастя, тебе б образив хто-небудь, ти б завжди розповідав про це татові (ділився) або не завжди? Чому?

9. Ти боїшся, що тебе мама покарає, чи не боїшся?
10. Ти боїшся, що тебе тато покарає, чи не боїшся?
11. Що у тебе було поганого, неприємного, страшного в житті, що запам'яталося?
12. Що у тебе було приємного, хорошого в житті, що тобі запам'яталося?

За допомогою перших 5 запитань діагностується компетентність і престижність батьків у сприйнятті дітей, останні питання направлені на виявлення особливостей емоційних стосунків з батьками.

Питання №5 дозволяє нам зрозуміти не лише ставлення батьків до дитини, але і здійснити своєрідний «погляд» у майбутнє малюка.

Наведемо характерні приклади відповідей дітей на питання «Родинного інтерв'ю»:

Питання: Якби ти виріс і сам став мамою (татом) і в тебе був би хлопчик (для хлопчиків, дівчинка – для дівчаток), то ти б так само ставився до нього, як мама до тебе (для дівчаток, тато – для хлопчиків). Або по-іншому, не так? А як?

Відповіді дітей:

...«По-іншому: не карала б».

...«Поважала б, а коли вона була поганою, то лаяла б».

...«Як тато, кричав би: "За дверима до ночі стоятимеш!□ Він би плакав!»

...«Добре: я б говорила, а вона робила, що я говорила».

...«По-доброму».

...«Карала, якби була неслухняна один раз в день».

...«Добре б ставився».

...«Не шльопала б зайвий раз».

...«Добре: не лаяти, не бити!»

Відповіді дітей на останні два питання: №11 і №12 відкриють для педагога не лише найболючіші і проблемні моменти, але і покажуть, що потрібно робити для того, щоб допомогти дитині.

Питання: Що у тебе було поганого, неприємного, страшного в житті, що запам'яталося?

Відповіді дітей:

...«Мама! Лупить інколи навіть!», «Сни про всякі страховища».

...«Коли я сплю, я весь час думаю, що з маминого ліжка вилізе дядько і мене захоче забрати».

...«Темнота, в темноті вночі сплю без мами, зверху хтось топає вночі і стукає молотком».

...«Як мене ображали».

...«Що мама пішла, не сказавши».

Питання: Що у тебе було приємного, хорошого в житті, що тобі запам'яталося?

Відповіді дітей:

...«Коли була лагідна мама. Коли я була маленька, вона була ласкава».

...«Мама і тато мене люблять, піклуються». ...«Як мене поважають».

...«Що мама говорила "молодець!□, цілувала в щоки, в лобик».

...«Не було нічого».

...«Мама!»

...«Коли мене мама не карає».

...«Що тато маму доглядає».

...«Що мене дуже люблять батьки».

Причини порушень у взаєминах педагогів і дітей дошкільного віку

«Кожному вихователеві украй поважно пам'ятати, який – благотворний чи згубний – вплив він робить, яким чином він служить; діти сприймають все» (В.П. Кащенко).

Перш за все, необхідно відзначити, що при правильній організації виховного процесу у більшості дошкільників, що виховуються в дитячому садку, відносно легко встановлюються позитивні взаємини з педагогами, стосунки співпраці і взаємної симпатії. Разом із цим заслуговують на увагу дані про те, що більшість вихователів займають або авторитарну позицію по відношенню до дитячої активності, або – часткового її прийняття, яка характеризується обмеженням дитячих ініціатив у м'якій формі і досить низьким рівнем її підтримки. Спостерігаються випадки, коли окремі діти в дитячому садку зазнають певні труднощі у встановленні взаємин з педагогами, що негативно позначається на їх самопочутті і в цілому на особистісному розвитку.

Відзначимо ***ознаки, за якими можна передбачити неблагополуччя у взаєминах педагога і дитини:***

- низький соціометричний статус дитини в групі однолітків;

- небажання відвідувати дитячий садок;
- неприйняття педагога.

Непрямі ознаки, за якими можна передбачити порушення у взаєминах педагогів і дітей:

- малюк стає замкнутим, недовірливим, не розповідає про свої домашні радощі, печалі;
- у дитини з'являється озлобленість, бажання робити наперекір.

З боку вихователя непрямими ознаками буде те, що:

- вихователь не заохочує зусиль дитини (у малюка слабіє віра у свої сили і звідси небажання займатися на заняттях);
- глузливе ставлення, проявлене педагогом до дитини при її однолітках, може викликати відчуження дітей, що відбивається в низькому соціометричному статусі малюка в групі однолітків.

Неблагополуччя у взаєминах педагогів і дітей може виявлятися різним чином: одні діти агресивно комунікативні, конфліктні, інші замкнуті, відособлені від педагога. Ставлення дитини до педагога є своєрідним віддзеркаленням родинних взаємин. За нашими даними, діти, які переживають в дошкільному віці досить виражені проблеми у взаєминах з матерями, частенько мають і проблеми у взаєминах з жінками-педагогами (Є.Є. Алексєєва, 2003).

Суперечності в сфері стосунків педагога і дітей частіше виявляється у вибірковому ставленні педагога до дітей. А діти дошкільного віку вельми чутливі до прояву вибірковості і переживають нездобуття позитивного ставлення з боку педагога як несправедливість.

Проблема взаємин педагогів і дітей, будучи двостороннім процесом, вимагає і осмислення його з двох сторін: з боку дитини (її батьків) і педагога. Серед причин порушень у взаєминах педагогів і дітей виділяються причини, що породжують труднощі і неблагополуччя у взаєминах, пов'язані з педагогом і пов'язані з дітьми.

Перерахуємо ***труднощі, пов'язані з педагогом.***

По-перше, однією з причин складнощів у взаєминах педагогів і дітей є особистісні якості педагогів. При *неадекватній самооцінці* виникає неадекватне сприйняття інших, що негативно відображається на взаєминах. Причиною труднощів педагогічної взаємодії є *почуття неповноцінності* у педагога, відсутність у нього достатньої самоповаги, любові до самого себе, почуття власної гідності.

Необхідно також відзначити, що порушення у взаєминах педагогів і дітей пов'язані з *порушеннями педагогічної рефлексії.* Під цим розуміється здатність усвідомлювати вихователем власні мотиви своєї педагогічної діяльності; уміння відрізнити власну скруту і проблеми від скрути і проблем вихованців; здатність до емпатії і децентрації; оцінка наслідків власних особистісних впливів на вихованців. Є.Н. Жучева (1983) пояснює невміння педагогів встановлювати правильні взаємини з дітьми низькою здатністю педагогів поглянути на себе з точки зору дітей.

Відсутність гнучкості в адекватній зміні психологічних позицій при спілкуванні педагога з дитям також є однією з причин порушення їх взаємин. *Низький рівень розвитку комунікативних здібностей,* перш за все *невербальних форм поведінки,* викликає порушення у взаєминах педагогів і дітей. Основні причини авторитарної позиції по відношенню до дитячої активності носять переважно суб'єктивний характер і обумовлені наступними чинниками (Н.В. Кокорєва, 1993):

- ✓ наявністю у педагогів стереотипів, пов'язаних з маніпулятивним підходом до дитини;
- ✓ акцентуйованістю типу міжособистісних стосунків;
- ✓ надмірним прагненням до домінування в міжособистісних взаєминах.

С.Є. Кулачківська (1989) вбачає причини порушень у взаєминах педагогів і дітей у характері типу домінуючого ставлення вихователя до дитини; у розбіжності між очікуваннями малюка від педагога і реальним втіленням своїх очікувань у житті; у депривації домагань на визнання з боку педагога.

У той же час незадовільні стосунки між педагогом і дітьми можуть бути результатом внутрішніх психологічних перешкод. Причинами недостатньої емоційної близькості до дитини з боку батьків і вихователів є їх емоційна незрілість і недоліки характеру; невротичні і психотичні розлади.

«Ти зіпсувала мені свято!»

Педагог ударила хлопчика Сашу по обличчю рукою за те, що він погано співав пісню. Юля затнулася на святі, коли виступала. Після свята педагог ударила дівчинку по щоці із словами: «Ти зіпсувала мені свято!»

В.П. Іванова (1975) причини виникаючих труднощів у взаєминах педагогів і дітей пов'язує, перш за все, з такими недоліками педагога, як відсутність комунікативних навичок; відсутність соціально-психологічних знань про групові зв'язки і спілкування; неопрацьованість методик впливу на групу; різного роду негативні установки на процес виховання.

Крім того, модель родинного виховання, отримана педагогом у дитинстві від своїх батьків, впливає на те, як педагог будує взаємини з дітьми. Відсутність моделі родинного виховання, на яку можна було б опертися, викликає внутрішній конфлікт, виховну невпевненість і нестійкість стилю виховання у педагога. Необхідно відзначити, що нервово-психічний дисбаланс особистості педагога викликає порушення у взаєминах педагогів і дітей, відображаючись у відданні переваги авторитарному стилю керівництва. Педагоги не говорять того, про що вони насправді думають і чого хочуть насправді; говорять не те, що насправді хотіли б повідомити; не слухають дітей, володіючи невгамовним бажанням говорити самим (Є. Мелібруда, 1986). Також порушення у взаєминах педагогів і дітей виникають при формально-вимогливому, холодному, індиферентному ставленні педагога до дітей або взаємини з частковим проявом уваги, турботи, тепла до них; при неприйнятних методах виховання (частих негативних оцінках, покараннях, погрозах по відношенню до вихованців; при емоційній віддаленості від дитини).

Окрім всього перерахованого, сама організація навчально-виховного процесу, порушення технології впливу педагогів на дітей можуть бути причинами порушень у взаєминах педагогів і дітей. Істотний вплив на характер взаємин педагогів надає такий чинник, як кількість дітей у групі. Залежно від кількості дітей у групі міняються реакція й активність дитини, змінюється активність самого педагога і його психічний стан (В.П. Бітуєв, 1970).

Помилки у встановленні правильних взаємин між педагогами і дітьми інколи обумовлені і тим, що педагог оцінює і ставиться до малюка через призму оцінок і стосунків інших, через чужу думку в світлі вже наявних установок. Дослідження В.М. Роздобудько (1973) показало, що високий рівень інтелекту, висока міра емоційної стійкості і збудливості, а також інтроверсія пов'язані із здатністю педагога до повного й адекватного розуміння дітей. Ці якості педагогів впливають на процес розуміння дітей переважно в перший

момент зустрічі. Пізніше, після тривалого спілкування, починають діяти інші чинники.

Розглянемо ***причини порушень у взаєминах педагогів і дітей, пов'язані з дитиною.***

Взаємини педагогів і дітей визначають настрій малюка, коли він йде в дитячий садок, настрій батьків, коли вони квапляться на роботу, і настрій педагога вранці кожного робочого дня. Увечері, коли батьки забирають дітей з дитячого садочка, часто в одних і тих же дітей спостерігаються безконечні капризи. Створюється враження, що цілий день дитя емоційно стримувалося, а тепер, коли діждалося батьків, його терпіння закінчилось. Насправді все так і відбувається у дітей, що мають порушення в нервовій системі, у дітей з явищами невропатії (нервово-соматичній ослабленості). Саме ці діти, перш за все, потрапляють в групу ризику і за порушеннями у взаєминах з педагогами дитячого садка. Для нервово-соматично ослабленого малюка більше, ніж для інших дітей, важливий тон, голос, погляд вихователя, її настрій і її ставлення не лише до нього, але і до всіх дітей. А якщо до неблагополучного стану нервової системи дитини (а таких дітей сьогодні стає все більше і більше) додаються неузгодженість виховних позицій батьків і особистісні особливості вихователя (емоційне вигорання, занижена самооцінка, конфліктність, понижений творчий потенціал і ін.), то конфлікт між педагогом і дитям стає прогнозованим. Так і сталося з хлопчиком Олегом 5 років.

«Так боїться вихователька, що весь труситься побачивши її!»

Мама звернулася до психолога з приводу того, що хлопчик не хоче йти в дитячий садок. Олег так боїться вихователька, що весь труситься побачивши її. Такий стан хлопчика був спровокований конфліктом між мамою і вихователькою: Олег так і не звикся снідати у дитячому садку. Мама відзначила, що останнім часом син став дуже образливий, ледве що – плаче, постійно гризе шкіру на пальцях рук і говорить, що вихователька може його вдарити.

Перш за все, необхідно відзначити, що у дітей дошкільного віку спостерігається *ефект «зсуву» з гіперболізацією негативних проявів дорослих і недооцінкою проявів позитивних*. Суть цього ефекту в тому, що негативні заходи вимушують дошкільника дієвіше на них реагувати, заставляючи відповідним чином міняти поведінку, а

необхідність змінити свою поведінку призводить, у свою чергу, посилення уваги до подібних дій (А.Б. Николаева, 1985). Можливо, що й Олег в ситуації конфлікту дійсно став бачити цю виховательку через такі, зовсім не рожеві, а швидше психологічно чорні окуляри. І тоді будь-яка дія цієї виховательки стала сприйматися хлопчиком як загроза.

Розберемося, з якого віку дитини можна говорити про взаємини педагогів і дітей? У психологічній літературі наголошується вік 5–6 років, коли з'являється тенденція до вичленення дій, типових для стосунків дітей з вихователем. На думку Д.Б. Ельконіна, у молодших дітей стосунки з вихователем не існують як взаємини. Ця теза потребує перегляду, оскільки взаємини педагогів і дітей молодшого дошкільного віку існують, хоча і відрізняються певними особливостями: ситуативною мобільністю, легкістю зміни і піддатливістю емоційному стану. Окрім цього, необхідно відмітити, що характер ставлення молодшого дошкільника до вихователя визначається, перш за все, і дуже багато в чому, батьками.

У дитини 2–3 років взаємин із вихователями можуть забарвлюватися емоційною реакцією страху незнайомих дорослих. Страх незнайомих дорослих з'являється у дитяти вже в 8 місяців як афект на конкретну загрозу і зберігається у вигляді настороженоафективного сприйняття іншої особи до 1 року 2 місяців (за даними А.І. Захарова). Будь-який, навіть найсправедливіший осуд і покарання з боку незнайомого дорослого, яким є педагог для маляти, може сприйматися дитям як загроза.

Відвертість, безпосередність й емоційна основа характеризують ставлення дошкільника до вихователя і дозволяють нарівні з дорослими усвідомити взаємини, здійснюючи це усвідомлення, на відміну від дорослих, не на інтелектуальній, а на емоційній основі. Це рівність в усвідомленні взаємин при асиметричності їх і домінуванні дорослого й сприяє створенню конфліктних ситуацій. У зв'язку з цим відмітимо, що доросла людина, якщо у неї не ладнаються взаємини з начальником, може змінити роботу, дитя, якщо у нього не склалися взаємини з вихователем, практично безправне. У таких ситуаціях малюк реагує на тих дорослих, які йому не подобаються своїм тілом (тип реагування соматичний), нескінченно хворіючи або скаржачись, наприклад, кожен ранок на біль у ділянці пупка перед нелюбимим дитячим садком, де працює ця ненависна дитині вихователька. Часто спостерігається у маленької дитини нудота невротичного характеру

(нудить лише тоді, коли працює нелюбима вихователька). У дітей старшого дошкільного віку змінюється тип реагування, стаючи афективним, а це означає, що дитина навчилася реагувати страхами, що і видно з наведеного випадку з Олегом.

Вивчаючи причини, які називали вихователі при аналізі порушень у взаєминах з дітьми, ми звернули увагу, що це в основному негативні якості особистості дитини, перед якими пасує педагогічна майстерність.

Саме у дітей з порушеними родинними стосунками трудності виникають і у взаєминах з вихователями в дитячому садку.

«Щур!»

Іра, 6 років, знехтувана у групі однолітків, грається окремо. Однолітки не беруть дівчинку в гру, пояснюючи, що «іграшки в неї не такі». Діти в групі не дозволяють брати дівчинці їх особисті іграшки і обзивають її: «Щур!», «Від тебе смердить!». Така поведінка однолітків не потрапляє у поле зору педагогів, і дівчинка, яка не знаходить опори у своїй сім'ї, не знаходить її і в дитячому садку.

Вдома дівчинка вранці вередує, встає у 5 ранку і вимагає особливого одягу в дитячий садок. Іра – молодша дівчинка, в сім'ї є ще дві сестрички: Настя 9 років і Юля 7 років. Батьки Іри дуже сподівалися на народження хлопчика. Надія не виправдалася, і втретє народилася дівчинка. Батько – прибічник жорсткої дисципліни, часто береться за ремінь, й Ірині дістається найбільш. Батьки посилаються на брак часу і сил, яких вистачає лише для того, щоб нагодувати дітей. Часте з'ясування стосунків між батьками в сім'ї Іри відбувається за допомогою крику. Останнім часом кричати, аби з'ясувати стосунки між собою, вже стали старші Ірині сестри.

Мал. 3.14

Мал. 3.15

У вільний час Іра охоче малює. Найчастіше це малюнки страшних снів, у яких вихователька їй не допомогла і пішла з дітьми гуляти, а з Ірою розправилася зла людина (див. мал. 3.14). Неважко здогадатися, що зла людина із страшних снів Іри – це тато, який часто кричить на дочку і карає її ременем. У малюнку «Сім'я» Іра малює себе з мамою, не малюючи ні сестер, ні тата (див. мал. 3.15). На малюнку «Сім'я», окрім фігур Іри і мами, два закреслені кружечки – це і є сестри, що сваряться між собою, а червона квітка (у неї навіть листя червоне) – це та напруга й агресія, яка виходить від батька Іри. Не випадково так багато чоловічих образів серед страхів цієї дівчинки: бандит, який світить ліхтарем, робот, чорна рука (це модифікований страх Костія) тощо.

Ситуація, в яку попала дівчинка, важка як для дівчинки, так і для педагогів, оскільки причини складнощів у взаєминах Іри з однолітками і вихователями пов'язані з родинною обстановкою. Саме з батьками Іри необхідно проводити роз'яснювальну роботу, пов'язуючи ті страхи, які переживає дівчинка, з родинною обстановкою, пояснюючи, що причини гризіння нігтів і смоктання пальця у Іри – це спосіб зняти напругу. Обов'язково треба промальовувати батькам непривабливу перспективу розвитку дівчинки за умови збереження існуючих взаємин між членами сім'ї.

У цьому випадку, змалювавши перспективу розвитку дівчинки, необхідно звернути увагу на ознаки нервово-соматичної ослабленої, які так помітні в Іри. У дівчинки знижене харчування (дуже худенька), бліда, під очима характерна синява у вигляді так званих окулярів, скаржиться на головний біль. В Іри наявні прояви діатезу й алергії. Окрім цього, дівчинка часто хворіє на гострі респіраторні захворювання. Легко побачити, співвіднісши з показниками (див. «Прояви нервової і соматичної ослабленої у дитини в дитячому садку і вдома» в таблиці «Нервово-психічні порушення у дітей дошкільного віку»), що в Іри присутні ознаки нервової і соматичної ослабленості:

1. №2 (скаржиться на головний біль);
2. №5 (прояви діатезу й алергії);
3. №6 (часто хворіє на гострі респіраторні захворювання);
4. №7 (знижене харчування (дуже худенька), бліда, під очима характерна синява у вигляді так званих окулярів).

Шляхи вирішення проблеми Іри педагогу важливо намітити разом із батьками, орієнтуючись на праву колонку згаданої таблиці.

Таким чином, серед безлічі причин порушень взаємин педагогів і дітей ми виділили наступні:

1. Нерозуміння педагогом своєрідності психічного розвитку дітей. Одна з основних труднощів пізнання особистості, яка активно формується, пов'язана із усвідомленням прихованих цілей і мотивів учинку;

2. Неприйняття педагогом індивідуальних особливостей дітей; невідповідність статі, темпераменту, півкульності, когнітивного стилю дитини і педагога.

У музичному залі, куди вранці привели дітей на лялькову виставу, хлопчик, переглядаючи спектакль, позіхнув. Хлопчик напередодні удома пізно ліг спати і не виспався. Вихователька миттєво відреагувала, ударивши дитя по губах.

3. Розбіжність між очікуваннями дитини з боку вихователя і реальним утіленням цих очікувань.

4. Авторитарний стиль керівництва, негнучкість виховання і непослідовність у стосунках з дітьми з боку педагога. Формально-вимогливе, індиферентне, холодне ставлення педагога.

Вихователька заставляла дітей з'їдати всю їжу з тарілок. Педагог так упиралася в своєму прагненні нагодувати дітей, що часто викликала у них блювоту. Після того, як мама вранці попросила не годувати дочку насильно, вихователька після обіду відвела дівчинку в туалет і запхнула їй у трусики не з'їдену дівчинкою котлету.

5. Невідповідність родинного виховання і виховання в дитячому садку.

Юра, 5 років, надмірно опікуваний мамою хлопчик, «тримається за її спідницю». Мама навіть говорить за Юру, якщо його хтось про щось запитує у присутності мами. Хлопчик при спілкуванні з однолітками майже не користується мовою, привертає до себе увагу шляхом агресії і неадекватних реакцій. Дитині дуже важко привітатися, попрощатися, він вважає за краще мовчати.

Проблеми у Юри почалися з перших днів відвідин дитячого садка: спочатку він боявся, що «залишать на все життя в дитячому садку», потім – що «в тиху годину вихователька закриє ковдрою прямо з головою», що «віддадуть в іншу групу до дуже строгої вихователька, яка часто заходить у групу». Одного дня в тиху годину, коли хлопчик в черговий раз просився в туалет (вихователька встановила такий порядок: у туалет треба обов'язково проситися), зайшла ця строга вихователька з іншої групи і сказала Юрі: «Пісяй і какай у штани, хай буде свинарник!» Хлопчик цього дня накакав прямо в ліжко. Не дивлячись на зняту заборону з боку вихователька на ходіння в туалет, Юра після цього три дні підряд обкакувався в тиху годину. Ваня, з яким Юра останнім часом разом грався в

дитячому садку, сказав Юрі: «Ти срань!» Мама Юри не витримала і стала забирати сина після обіду.

Порушення педагогічного такту з боку вихователя може викликати у дошкільника нервово-психічний розлад особистості. Що і сталося у випадку з Юрою – хлопчик ще довго стримував позиви в туалет у дитячому садку і панічно боявся вихователька з сусідньої групи. Неправильна поведінка педагога, а то і просто необережне слово можуть стати для дитини дошкільного віку тим пусковим механізмом, який запустить нервове захворювання.

Все сказане дозволяє виділити ***ряд умов, необхідних для нормалізації взаємин педагогів і дітей***:

- ✓ розуміння педагогами і батьками дійсних причин незручної і неугодної поведінки дитини;
- ✓ вміння надавати адекватний педагогічний вплив на малюка;
- ✓ відсутність суперечностей між особистісними рисами педагогів і особистісними властивостями дітей;
- ✓ прагнення надавати виховні впливи з метою формування самостійності і відповідальності, а не з метою добитися миттєвого результату;
- ✓ здатність педагога гнучко реагувати на вікові зміни дітей і ситуації взаємодії, змінюючи свою роль; розвиток гнучкості у взаєминах;
- ✓ демократичний стиль спілкування педагогів і батьків з дітьми;
- ✓ взаємодія батьків і педагогів із проблем виховання дітей.

Для нормалізації взаємин педагогів і дітей дві сторони повинні знати, як кожна з них «бачить» іншу сторону. У педагогів необхідно розвивати здатність зрозуміти дитину і її батьків, у дітей і батьків виховувати культуру взаємодії з вихователем.

Опитувальник «Ставлення дітей до педагога»

Опитувальник «Ставлення дітей до педагога» (автор Е.Е. Алексеева, 2007) дозволяє визначити не лише наявність або відсутність порушень у ставленні дитини до педагога, але й міру і місце цих порушень. Метою будь-якої діагностики є здобуття інформації (про стан, особливості, рівні, властивості тощо), виявлення сильних сторін особистості дитини, відреагування

афективних комплексів, а можливо, і вирішення проблем дитини, розкриття індивідуальних особливостей малюка не лише для навколишніх дорослих, але і для самої дитини. Особливістю діагностичної роботи з дошкільниками є те, що дорослий робить значимий вплив на дитину.

Як користуватися даним опитувальником?

• Перш за все, визначитися в тому, хто проводитиме опитування. Якщо в дитячому садку є фахівець-психолог, то діагностику взаємин педагогів і дітей за цим опитувальником організовує він. Вихователі групи дитячого садка за домовленістю один з одним можуть провести цей опитувальник, ставлячи запитання з №6 по №15 про свою колегу.

• Для бесіди з дитиною необхідно вибрати час і місце. Найкраще це уранішній і вечірній час у роботі вихователя дитячого садка. Перед денним сном також буде зручно організувати індивідуальну бесіду з малюком. Бесіда з дитиною за цим опитувальником проводиться лише індивідуально.

• З дитям 4–5 років доцільніше поводити бесіду під час його гри. Дитині 6–7 років можна запропонувати відповісти на питання, сівши з нею поруч. При цьому дорослого і дитину не повинні розділяти предмети (наприклад, стіл).

• Інструкція дитині звучить таким чином: «Зараз я поставлю тобі декілька запитань про те, як тобі живеться у нас в дитячому садку. У всіх бувають якісь проблеми, розкажи, як у тебе...» Після цих слів виголошується перше запитання опитувальника.

• Дуже важливо приймати спокійно всю інформацію, яку довірить вам дитя. Необхідно виключити і захоплення з приводу позитивних моментів і тим більше критику з приводу негативних ситуацій.

• У кінці бесіди необхідно обов'язково подякувати дитині за відповіді і за довіру. При необхідності завірити її в тому, що ви обов'язково допоможете їй упоратися з важкими ситуаціями і проблемами. «Спасибі тобі... (ім'я дитяти), що ти розповів все як є, поділився зі мною тим, що тебе хвилює і непокоїть. Я допоможу тобі впоратися з важкими для тебе ситуаціями.

Запитання:

1. Ти любиш ходити в дитячий садок чи ні?
2. Якби ти міг залишитися удома і не ходити в дитячий садок, що б ти вважав за краще – ходити в дитячий садочок чи залишатися вдома?
3. Ти нудьгуєш за домом, знаходячись в дитячому садку, чи ні?
4. У тебе є друзі в дитячому садку чи ні?
5. Тебе ображають хлопці в дитячому саду чи ні?
6. Тобі подобається твоя вихователька (твій педагог) (ім'я, по батькові педагога) чи ні?
7. Ти б захотів, аби замість (ім'я, по батькові педагога) у тебе була інша вихователька (інший педагог), чи ні?
8. Ти боїшся чи не боїшся, що тебе покарає (ім'я, по батькові педагога)?
9. Багато сварить чи мало (ім'я, по батькові педагога)?
10. Багато вимагає від тебе (ім'я, по батькові педагога) чи ні?
11. Часто чи рідко хвалить тебе (ім'я, по батькові педагога)?
12. Цікаво тобі чи ні на заняттях (ім'я, по батькові педагога)?
13. Якби з тобою сталося горе, біда, нещастя, образив тебе хто-небудь, то ти завжди б розповів про це (ім'я, по батькові педагога), поділився чи не завжди?
14. Подобається тобі чи ні на заняттях, які проводить (ім'я, по батькові педагога)?
15. Які заняття тобі подобаються найбільше: заняття з (ім'я, по батькові педагога) чи інші заняття?

Обробка результатів:

Відповіді на питання 1 і 3 дають уявлення про ставлення дитини до дитячого садка. Робиться висновок про негативне ставлення до дошкільного закладу за наявності двох негативних відповідей (не люблю ходити в дитячий садок, нудьгую за домом). Питання 4 і 5 розкривають взаємини з однолітками. Робиться висновок про порушення у взаєминах з однолітками при двох негативних відповідях (немає друзів, ображають хлопці). Емоційний компонент ставлення малюка до педагога виявляється у відповідях на питання 6, 8, 9, 11 й оцінюється як порушений при отриманні негативних відповідей на будь-які три запитання із чотирьох. Мотиваційно-

поведінковий компонент ставлення дитини до педагога розкривається у відповідях на питання 2, 7, 13, 15 і вважається порушеним при отриманні негативних відповідей на будь-які три запитання із чотирьох. У даному запитальнику когнітивний компонент ставлення до педагога розкривають відповіді на питання 10, 12, 14 і вважається порушеним при будь-яких двох негативних відповідях із цих три. Нижче наведений приклад запису даних опитувальника «Ставлення дітей до педагога» (*таблиця 3.4*).

Таблиця 3.4

Ставлення дітей (група дитячого садка) до педагога (стать, вік, педагогічний стаж)

Стать, вік дитини	Ставлення до дитячого садка. Питання 1, 3	Взаємини з однолітками Питання 4, 5	Емоційний компонент ставлення до педагога. Питання 6, 8, 9, 11	Мотиваційно-поведінковий компонент ставлення до педагога. Питання 2, 7, 13, 15	Когнітивний компонент ставлення до педагога. Питання 10, 12, 14	Висновок
1. Хлопчик (5 років)	1. Любить ходити в дитячий сад 3. Не нудьгує	4. Немає друзів 5.Ображають	6. Подобається 8. Не боюся 9. Мало сварить 11. Рідко хвалить	2. Ходити в дитячий садок 7. Не хотів би іншу вихователька 13. Не поділився 15. Заняття педагога	10. Багато вимагає 12. Не цікаво 14. Подобається на заняттях	Порушені взаємини з однолітками і когнитивний компонент ставлення до педагога
2.						
20.						

Висновок із проведення опитувальника «Ставлення дітей до педагога» в ... групі:

1. Позитивне ставлення до дитячого садка в ... дітей (у ... хлопчиків і в ... дівчаток).
2. Порушені взаємини з однолітками в... дітей (у ... хлопчиків і в ... дівчаток).
3. Порушений емоційний компонент ставлення до педагога в ... дітей (у ... хлопчиків і в ... дівчаток).

4. Порушений мотиваційно-поведінковий компонент ставлення до педагога в ... дітей (у ... хлопчиків і в ... дівчаток).
5. Порушений когнітивний компонент ставлення до педагога в ... дітей (у ... хлопчиків і в ... дівчаток).

Взаємозв'язок у свідомості дитини страху покарання батьків із страхом покарання вихователів дозволяє передбачити перенесення сприйняття дітьми негативних дій зі сторони батьків на педагогів.

Відповідаючи на запитання про покарання батьків хлопчик Ваня 6 років так представив перенесення негативного сприйняття матері на емоційні стосунки з вихователем: «Мама лише лається на мене, а карає вихователька».

Діти однієї з груп дитячого садка, відповідаючи на питання про те, що робить вихователь у дитячому садку, сказали не замислюючись: «Карає і вчить». Страх покарання, використовуваний батьками і педагогами, заставляє дитину поступати правильно, стає для дошкільника зовнішнім гальмом, що не сприяє розвитку здібності до правильних вчинків під впливом власного внутрішнього контролю.

У дошкільній установі доцільним є розділення взаємин між педагогами і дітьми за загальною спрямованістю їх емоційного компонента на декілька типів:

- взаємно позитивні (при позитивному ставленні педагога до дитини і дитини до педагога);
- взаємно негативні (при негативному ставленні педагога до дитини і дитини до педагога);
- амбівалентні або конфліктні, суперечливі (при позитивному ставленні педагога до дитини і негативному ставленні дитини до педагога або при негативному ставленні педагога до дитини і при позитивному ставленні дитини до педагога).

Необхідно відзначити, що жіночий педагогічний колектив у дитячому садку створює для дівчаток психологічно кращі, ніж для хлопчиків умови. Виховна дія на дівчаток менша, вони більш соціальні, дівчатка легше компенсують невдачі (Т.П. Хризман, В.Д. Єремеєва). Порушення у взаєминах з педагогами в дитячому садку, за нашими даними, набагато частіше спостерігається у хлопчиків.

Є важливою і постановка питання про психофізіологічну сумісність (несумісність) дитини і педагога. Найбільш несприят-

ливими можуть бути поєднання крайніх типів темпераментів педагога-холерика і дитини-флегматика; педагога-флегматика і дитини-холерика. Менш прийнятними поєднаннями для роботи з однією групою дітей можуть бути двоє вихователів-холериків або двоє вихователів-флегматиків, які об'єднаними зусиллями можуть створювати несприятливі умови для протилежних за темпераментом дітей. Відмітимо також, що і лівопівкульна спрямованість особистості педагогів обертається для дошкільників зайвим раціоналізмом, відсутністю безпосередності, спонтанності, ігрової ініціативи, інтуїції. Правопівкульні діти, особливо хлопчики, у таких лівопівкульних жінок-педагогів часто невротизуються.

Звернемося до розгляду вміння педагога побачити дитину у новому ракурсі. Л.Д. Єршова (1978) відзначала, що важливим для педагогів є уміння координувати свої дії і діяльність на основі отриманої інформації. Наявність позитивного ставлення до дитини сприяє адекватному її баченню.

А.А. Рояк (1988) підкреслювала необхідність знання педагогом стану кожної дитини в групі. У зв'язку з цим необхідно надавати особливого значення періоду перших контактів дитини з педагогом, які потрібно цілеспрямовано використовувати для формування позитивного емоційного клімату в групі. Існує взаємозв'язок між інформацією про малюка і тим, як вихователь будує з ним взаємини, що дозволяє поліпшити ставлення педагога до дитини за допомогою ознайомлення вихователів групи з психологічною інформацією про дитину.

Анкета «Ставлення педагога до дитини»

Анкета «Ставлення педагога до дитини» (автор Є.Є. Алексєєва) дозволяє визначити наявність порушень стосовно педагога до дитини (прихованих або явних), місце і причини цих порушень.

1. Із скількома дітьми в групі у вас мають місце більш менш виражені проблеми у взаєминах?
2. Вам легше спілкуватися з хлопчиками чи дівчатками у групі чи немає відмінностей? (Потрібне підкреслити.)
3. Як ви вважаєте, який у вас темперамент:
   - ✓ Х – холеричний – швидкий, стрімкий; швидко говорите, робите, думаєте;
   - ✓ Ф – флегматичний (меланхолійний увійде сюди ж) – повільний, неквапливий; повільно говорите, робите, думаєте;
   - ✓ С – сангвінічний – середній між двома попередніми.
4. Із скількома батьками ви відчуваєте складнощі у стосунках?
5. Як ви думаєте, хто з дітей зазнає труднощі у взаєминах з вами? Відзначте особливості поведінки дітей у вашій групі. При їх вираженості ставте знак + (плюс).
6. З небажанням бере участь в колективних заняттях, іграх.
7. Надмірно повільний при одяганні, вживанні їжі, на заняттях; загальмований.
8. Надмірно рухливий, активний, все робить дуже швидко.
9. Часто порушує ваші справедливі вимоги, правила поведінки, хоча ви постійно йому (їй) про них нагадуєте.
10. Відчуває скруту у взаєминах з однолітками.
11. При переформовуванні групи або якби група формувалася за вашим бажанням, відзначте знаком + дітей, яких ви б хотіли залишити у своїй групі. Дайте характеристику дітей вашої групи. При вираженості якості ставте знак + (плюс).
12. Конфліктний, забіякуватий.
13. Неадекватно реагує на зауваження.
14. Упертий, незговірливий.
15. Образливий, капризний.
16. Замкнутий у собі, скритний за характером.
17. Неконтактний, відособлений.
18. Важко зрозуміти, що він хоче.
19. Пасивний, інертний, млявий.
20. Нерішучий, соромливий.
21. Недовірливий, насторожений.
22. Боязливий, невпевнений.
23. Добре чи погано займається на заняттях у групі? (добре +; погано –).
24. Добре чи погано поводиться в дитячому садку? (добре +; погано –).
25. Чи розповідає дитя вам про те, що відбувається у нього удома? (так +; ні –).

Обробка анкети:

Про приховані проблеми у взаєминах педагога і дитини свідчать порушення, що відзначаються, в емоційно-поведінковій сфері малюка (номери питань 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22). Небажання залишити дитину в групі, оцінка її поведінки в дитячому садку як поганої (номери питань 11, 23, 24) і складнощі, що відзначаються, в стосунках з дітьми і батьками (номери питань 1, 2, 4, 5, 25) свідчать про порушені взаємини педагога з дитям.

Необхідно відмітити, що психологічна допомога при порушеннях у взаєминах педагогів і дітей потрібна всім учасникам конфлікту: дитині, батькам і педагогові.

Що можна зробити, коли порушені взаємини дитини з педагогом?

➢ Для налагодження взаємин педагогів і дітей необхідне надання педагогові нової інформації про дитину і можливість, наприклад, на коректувальних заняттях побачити дитя і батьків з нового боку.

➢ Налагодити взаємодію вихователя з дитиною (батьками).

➢ Взаємини дитини з батьками потребують перегляду, оскільки саме вони визначають ставлення малюка до дорослих, у даному випадку до педагогів.

У додатку наводиться зразок конспекту заняття, метою якого є профілактика і корекція взаємин педагогів і дітей дошкільного віку.

Про покарання і заохочення дітей дошкільного віку

Виховання дитини дошкільного віку складається не лише з позитивних аспектів взаємин (схвалення, похвала, заохочення), але й негативних (осуд, заборона, покарання). Покарання і заохочення є своєрідними важелями виховного процесу. Карати або не карати малюка? Як карати? Як заохочувати? Ці питання хвилюють і педагогів і батьків.

Психологічний сенс покарання полягає в тому, аби дитя зрозуміло, усвідомило, розкаялося, виправилося і більше так не робило. І покарання, оскільки після нього передбачається пробачення дитини, що провинилася, сприяє зняттю напруги, яка виникає в результаті провини. Караючи малюка, дуже важливо розуміти, які почуття він при цьому переживає. Якщо пригадати свої дитячі проступки, покарання за них і

ті почуття, які тоді ви переживали, то в цих спогадах може виявитися величезна різноманітність почуттів і переживань: провина, розкаяння, занепокоєння, замішання, образа, приниження і ін. Адже саме від того, які почуття переживає дитя у момент покарання, залежить і ефективність цього виховного важеля. Саме почуття покараної дитини можуть дати нам відповідь: досягло використане нами покарання своєї мети чи ні. Почуття дошкільника в момент покарання і після нього служать індикатором ефективності покарання.

Психологічний сенс заохочення полягає в тому, аби дитя закріпило хорошу поведінку, ставлення і надалі робило, виконувало, поступало так само правильно і добре, як зараз. Заохочення дошкільників вимагає особливої уваги педагогів і батьків, оскільки завершення якоїсь справи, досягнення того, за що ми хочемо дитину заохотити, само по собі супроводжується позитивними почуттями радості, гордості і тому подібне Ці почуття виникають і без заохочення, вони і є винагородою за ті зусилля, які приклало дитя. Чисельні психологічні експерименти, проведені з дітьми різного віку, показали, що чим менша винагорода, тим сильніші зміни. Як не парадоксально це звучить, але при мінімальній винагороді задоволеність від роботи більша.

Наприклад, дуже часто батьки малят потрапляють у власну пастку, коли починають приносити кожен вечір дитяті в дитячий сад обов'язків дарунок-заохочення за те, що маля було без мами і тата. Проходить трохи часу, і ось вже дитя, вибігаючи в роздягальню до батьків, насамперед цікавиться тим, що ж йому принесли. Подарунок витіснив радість від зустрічі з батьками. Більш того, відсутність обов'язкового заохочення після дитячого садка може вилитися в скандал на тему: «Нічого не принесли!»

Як карати і як заохочувати дітей дошкільного віку? Перш ніж відповісти на це питання, розглянемо, як карають і як заохочують сучасні педагоги і батьки дітей дошкільного віку. Приведемо характерні відповіді дошкільників на питання: «Як тебе карають батьки?»

«Рукою б'ють», «Я в кут можу стати», «У кут, по попі і за вухо», «Тьопають ременем і по щоках», «Б'ють вірьовкою», «Голими колінами на сіль».

Фізичні покарання залишаються популярними в окремої частини сучасних батьків, хоча вони розуміють даремність і шкоду цього способу дії на дитину.

«Я по собі знаю, що, коли тебе б'ють, жодного розкаяння і тим більше усвідомлення своєї провини не відчуваєш, швидше навпаки, зростає внутрішня агресія і бажання зробити що-небудь погане».

Фізичні покарання, не дивлячись на ту шкоду, яку вони приносять, вельми ефективні: «Випоров – і дитя на якийсь час як шовкове». Але вся біда, що лише на якийсь час і лише доки страх панує над малюком, поки він боїться. Дуже часто батьки втрачають важелі управління в той момент, коли дитя перестає боятися.

Крик батьків діти дошкільного віку сприймають як покарання, як своєрідне словесне биття. Тому на питання «Як тебе карають?» можна почути й ось такі відповіді:

«Дуже сильно на мене кричать», «Тато словами лається», «Лають, кричать словами». А Лера 6 років, розповідаючи про те, що батьки на неї часто кричать, відмітила: «Краще б ударили один раз, чим кричали!» Мама дівчинки Оксани 5,5 років поскаржилася вихователькі: «Коли я починаю кричати на свою дочку, то вона останнім часом стала мене просити: «Ти краще мене убий!»

Крик дорослого, спрямований на маленьку дитину, не є нешкідливим струсом повітря – це, по суті, *биття малюка словами.* Але не лише крик, а навіть *необережно сказане слово* може травмувати дитину дошкільного віку. Виключно чутливі до слів дівчатка дошкільного віку, тому хвалити і тим більше лаяти їх треба, враховуючи цю особливість. Для дівчинки важливе щоденне підтвердження того, що вона красива, хороша, чудова і так далі. Дуже важливо чути дівчинці ці слова (підкреслимо, що вони мають бути абсолютно щирими!) від батька, дідуся або іншого значимого для неї чоловіка. Необережне слово, особливо кинуте значимим чоловіком, здатне не лише викликати бурхливу емоційну реакцію у вигляді плачу, але і стати тією психічною травмою дитинства, яка може нагадувати про себе через багато років у подружніх стосунках загостреною чутливістю до слів, фраз і висловів любимого чоловіка.

«Мене вчора тато образив словами»

Дівчинка Даша, 5 років, прийшла в дитячий садок і поділилася своїм горем: «Мене вчора тато образив словами: сказав "Шкапа!□. Я плакала, не могла заспокоїтись». Мама вказує на наступну скруту при вихованні дочки: «Даші потрібно сказати про щось багато разів, а як лише крикнеш на неї, вона відразу починає плакати». Тато для

Даші не рідний батько, в сім'ї є молодша дівчинка Марина, рідна для батька дочка, для якої у нього завжди знаходиться багато хороших і ласкавих слів. Даша на запитання «Родинного інтерв'ю»: «Якби ти грала в гру "Сім'я, ким би ти стала в цій грі? Кого б ти стала малювати? Маму, тата, себе? Тата, себе, маму? Себе, тата, маму?» відповідає: «Іншу дівчинку». Ця інша дівчинка подобатиметься татові.

Про батька Даша говорить: «Він взагалі строгий дуже!» Даша вигадує історії, яких сама жахається: «Страшно!» Наведемо одну з таких історій: «Мама гойдала маленьку. Прийшов вампір і випив всю кров!» Своїми малюнками, які Даша малює із задоволенням, дівчинка неначе говорить оточуючим: «Мені погано в сім'ї! Допоможіть!» На одному з малюнків тато малюється на іншій стороні аркуша. На іншому малюнку «Сім'я» Даша «забула» намалювати Марину і пояснила: «Містечка не вистачило» (див. мал. 16). Для Даші не вистачає містечка в серці батька, тому забирається суперниця, для якої у тата завжди є добрі, приємні слова. Наведемо пояснення, дане Дашею до свого малюнка, на якому намальована дівчинка в короні і коляска: «Сонечко світить, а в колясці був бандит, який перетворився на маленького».

Мал. 3.16

Малюнками дитя дошкільного віку говорить про те, що його хвилює, непокоїть, тривожить. Виключення членів сім'ї з малюнка «Сім'я» може говорити про проблеми в родинних взаєминах.

Вік 5 років – це дивний вік формування, зміцнення і відкриття для себе найголовнішого почуття – почуття любові. У дівчаток любов у цьому віці спрямовується на батька. Розуміюче, підтримуюче ставлення значимого дорослого до дитини в цьому віці є основою формування гармонійних родинних стосунків у майбутньому.

Педагогам, взаємодіючи з дітьми дошкільного віку, необхідно проявляти тактовність і делікатність, бути дуже обережними при оцінці їх поведінки.

«Нахаба!»

Дівчинка Оля, 5 років, прийшла з дитячого садка і плакала весь вечір з приводу того, що вихователька назвала її «нахабою». Вночі Оля неспокійно спала, і на ранок у неї піднялася температура. У дитячий садочок дівчинка не пішла. Виявилось, що Оля захотіла в туалет на вулиці, про що і повідомила свою вихователька. Реакція педагога на виниклу скруту (дівчинку потрібно послати в дитячий садок з кимось із дорослих) виразилася в одному слові на адресу дівчинки: «Нахаба!»

У сім'ї Олі приділяють багато уваги, хоча немає емоційного тепла і привітності, особливо з боку мами, яка визнає зайву строгість по відношенню до дочки. Бабуся вважає, що Олі не хватає твердості і бійцівського характеру. Часто дівчинку захльостують образи. У групі Оля вигадує казки переважно з трагічним кінцем. Якщо Оля, наприклад, вигадує казку про пташок, то одна пташка в цій казці випадає з гнізда і розбивається.

Мама Олі відзначає закритість педагогів, їх дистанційованість від дітей, відсутність емоційного тепла і привітності по відношенню до її дочки. Дівчинка скаржиться на нестачу похвали з боку педагогів. У малюнку «Я в дитячому садку» Оля змалювала предмети і просто дівчинку, відмовившись малювати себе. Стосунки з однолітками у дівчинки теж не складаються («Їм до мене діла немає!»). Появу у дочки алергічного кашлю мама Олі пов'язує з неблагополучною ситуацією, яка склалася в дитячому садку.

Мати дівчинки переживає постійне почуття занепокоєння за дочку, відзначає необхідність багато сварити, підганяти і квапити дитину, використовувати фізичні покарання. До всього цього потрібно додати, що маму дратує плаксивість дочки з будь-якому

приводу. Багато що стало зрозуміле після бесіди з батьками дівчинки. Сама поява Олі на світ була передчасною, оскільки мама була студенткою. Чекання хлопчика змінилося гірким розчаруванням: народилася Оля. Мама дівчинки навіть плакала в пологовому будинку із цього приводу, а батько до цих пір не знає, про що розмовляти з дочкою («Ось був би хлопчик...»). І бабуся тут зіграла не останню роль, «замовляючи» молодим народження лише хлопчика. У розмові Оля відзначала, що у неї не було нічого хорошого в житті, «Я пам'ятаю, коли я народилася, я плакала». Дівчинку тривожить страшний сон, який часто їй сниться: «Відьма маму зачарувала і сама перетворилася на мою маму, заричала!»

«Звільнити» від чар маму цієї дівчинки виявилося справою непростою і довгою. Було проведено декілька консультацій для всієї сім'ї, включаючи бабусю, консультації для педагогів, спільні коректувальні заняття з дівчинкою, мамою і бабусею. Бабуся, бажаючи виховати бійцівські якості у своєї внучки, активно брала участь у всіх ігрових заняттях. Одного дня, при програванні казки «Колобок», де Оля була в головній ролі, бабуся в ролі вікна (цю роль дала їй Оля) так активно роздавала цінні вказівки внучці, що дівчинка буквально розгубилась і не могла вирішити, куди ж їй бігти для того, щоб виграти. Лише коли «вікно було закрите», Оля змогла проявити себе по-справжньому. Часто дуже активні дорослі «забивають» своєю активністю дітей.

Оля, за оцінкою матері, стала впевненішою в собі. Спілкування в матері з дочкою стало проходить без утруднень, зникла необхідність лаяти дівчинку і використовувати фізичні покарання. Оля відмітила, що вихователі її хвалять, з'явилася подруга Катя. Та й сама дівчинка стала позитивно відзиватися про однолітків і педагогів.

Використання педагогом по відношенню до дівчинки слова «нахаба» виявилося для Олі травматичним ударом. Такого сильного переживання могло б і не статися, якби Оля отримувала досить тепла, любові, прийняття від найближчих і найулюбленіших людей. Все могло б пройти м'якше, якби Оля не була б такою образливою, плаксивою й емоційно чутливою. Але в будь-якому випадку і до будь-якої дівчинки дошкільного віку використання подібних словесних висловів не просто шкідливе, але і небезпечне. І небезпека ця може виявитися через багато років, коли дівчатка створюватимуть свою сім'ю.

І хвалити дівчаток необхідно по-особливому на відміну від хлопчиків, підбираючи сильний емоційний компонент, наприклад: «красуня», «розумниця», «ти моє кошеня» і тому подібне. Результати досліджень нейрофізіологів і нейропсихологів (Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева, 1998) показали, що дівчатка дуже емоційно реагують на всі оцінки: і на позитивні, і на негативні. Для дівчаток є дуже значимим, ХТО їх оцінює і ЯК їх оцінює. Для них дуже важливо бути хорошими в очах дорослих, справити враження. Хлопчикам важливіше, що оцінюється в їх поведінці, в їх діяльності. Хлопчикові обов'язково потрібно знати, що викликало незадоволеність батьків, для того, щоб у думках програти свої неправильні дії і не повторювати їх. У дівчаток негативна оцінка значимого дорослого може викликати емоційний зрив (як у випадку з Дашею і з Олею). Образа в цьому випадку захльостує дитину і не відбувається усвідомлення неправильних моментів своєї поведінки.

Для того, щоб побачити різницю в сприйнятті хлопчиками і дівчатками похвали й осуду, можна запропонувати дітям назвати погані, неприємні слова, тобто ті слова, які дітям не подобаються. Запропонуєте також назвати хороші, добрі, приємні слова, тобто ті слова, які дітям подобаються. Ця гра «Погані і хороші слова» не лише допоможе дізнатися, що відбувається в душі дитини, але й підкаже педагогові, які словесні вислови найкраще використовувати для похвали хлопчиків або дівчаток, допоможе побачити, яких слів і висловів необхідно остерігатися при осуді дітей.

Поставити в кут, посадити на стілець – ці форми покарання служать для тимчасової ізоляції порушників порядку і дисципліни. При застосуванні таких штрафних санкцій до дітей дошкільного віку необхідно враховувати вік малюка (кількість хвилин видалення дитини пропорційна її віку: наприклад, якщо дитині 4 роки, то видалення має бути не більше ніж на 4 хвилини). Необхідно також заздалегідь обговорити з дитям ті порушення, за які вводитиметься покарання.

Важливо знати, що ставлення до покарань і заохочень може психологічно успадковуватися, особливо якщо доросла людина позитивно оцінює своє родинне виховання. Хлопчик 5,5 років говорить про те, як його дома карають:

«У кут із стільцем, руки вперед – так тато придумав, його в дитинстві так ставили».

А ось педагог згадує про покарання і заохочення у своєму дитинстві:

«Фізичну силу мама застосовувала дуже рідко, а батько взагалі ніколи. Я завжди вважала для себе покаранням, коли мама дивилася на мене пильно і мовчала, до цих пір не переношу це. А заохоченням я вважала для себе цілий день провести з батьком, допомагати йому ремонтувати трактор».

Як особливо неприйнятні покарання цей педагог виділяє. «Не можна позбавляти дитину своєї уваги, не розмовляючи з нею».

Як покарання, так і заохочення не мають бути надмірні. Надзвичайно важливим є питання про співвідношення покарань і заохочень. Ще Я. Корчак відзначав, що чим більше заохочень, тим менше покарань. Недостатнє використання позитивного підкріплення може створювати хронічний дефіцит заохочень. Заохочення для дітей дошкільного віку мають бути невеликими, як і саме дитя.

Хлопчик Сергій 5 років з гіркотою відмітив про вихователів у дитячому садку: «Взагалі всіх рідко хвалять, а якщо зробиш щось хороше, то не помічають».

Позитивне підкріплення своєї діяльності з боку дорослих необхідне дітям дошкільного віку для повноцінного розвитку особистості. У дошкільному віці ставлення дорослого набуває для малюка особливої важливості. Йому потрібно, аби дорослий не просто відмітив, але обов'язково похвалив його дії. Нестача похвали з боку вихователя виявляється в тому, що дітям стає нецікаво з педагогом. Дівчаткам похвала особливо необхідна для того, щоб їм із вихователем було цікаво. У практиці дитячого садка необхідний диференційований підхід у використанні покарань і заохочень до дітей залежно від їх підлоги.

Пам'ятка для батьків і педагогів
«Словесні способи заохочення і підтримки дитини дошкільного віку»

1. Прекрасно! Правильно! Добре! Незвичайно! Прекрасно! Абсолютно! Відмінно!
2. Чудово! Гарно! Дивно!
3. Ти робиш це дуже добре. Ти робиш це красиво! Ти робиш це сьогодні значно краще. Хороша робота! Ще трохи часу, і в тебе це вийде. З кожним днем у тебе виходить краще. Я

знав(а), що ти зможеш зробити це. Твоя робота принесла мені багато радості.

4. Це найкраще! Ще краще! Це краще, ніж завжди. Так тримати! Ти це зможеш! Ти сміливіший, розумніший, сильніший!
5. Вітаю! Мої поздоровлення! Я дуже горджуся тобою. Це вже успіх! Це твоя перемога. Сердечно радий(а) за тебе.
6. Ти справжній майстер. Я вірю в тебе, у тебе завжди виходитиме не гірше, ніж зараз. Добре запам'ятав! Ти зараз на правильній дорозі.
7. Молодець! Розумниця! Ти швидко вчишся. Це те, що треба! Ти правий!
8. Велике тобі спасибі. Ти хороший(а)! Ти – диво!

Пам'ятка для батьків і педагогів
«Як не можна карати дітей дошкільного віку»

1. Мовчанням. Витримати бойкот дитині дошкільного віку надзвичайно важко, для цього їй може знадобиться напруга всіх її психічних сил.
2. Говорити: «Я тебе більше не люблю» і тому подібне. Позбавлення любові – це найсильніше покарання, звичайно, за умови, якщо ця любов до дитини з боку дорослих дійсно є. Це покарання небезпечно застосовувати до дітей дошкільного віку, оскільки воно підриває ту основу, від якої залежить життя маленької дитини.
3. Фізично, оскільки за зовнішньою ефективністю, окрім страху, не ховається нічого. І втішати себе тим, що я б'ю дитя для його ж блага, марно – шкоди тут більше: ви не лише навчили боятися покарання, але і виклали дитині урок жорстокості.
4. Кричати на дитину, оскільки крик сприймається дошкільником як словесне побиття.
5. Надмірно карати, не дотримуючи правила про те, що заохочень при вихованні дитини повинно бути більше, ніж покарань (акцентування хорошого в поведінці дитини шляхом заохочень тим самим закріплює її).

6. Тривало за часом і через таку кількість часу, який не відповідає віку дитини (чим менше дитя, тим ближче покарання має бути до провини).
7. Докоряти і нагадувати минулі гріхи дитини, тим самим закріплюючи погану її поведінку.

Пам'ятка для батьків і педагогів
«Як потрібно заохочувати дітей дошкільного віку»

1. Так, щоб, оцінюючи співвідношення заохочень і покарань, ми були впевнені у тому, що заохочень в кількісному співвідношенні більше. Це необхідно для позитивного фону виховного процесу.
2. Використовувати мінімальні винагороди, оскільки вони залишають місце для тих почуттів радості, які супроводжують успіх і досягнення дитини. Вибираючи подарунок для заохочення малюка, необхідно розуміти, що дарунок – це лише символ успіху або досягнення.
3. Діти дошкільного віку чутливі до слів значимих для них дорослих (особливо дівчатка), тому заохоченням для них можуть служити вдало підібрані фрази і слова.
4. Давати особливо почесні доручення, коли дитині довіряється, доручається щось більше, ніж зазвичай.
5. Заохочувати не лише за результат, але і за спробу дитини досягти результату, за старання зробити добре, допомогти, і тому подібне.

РОЗДІЛ 4. РОЗВИВАЛЬНІ ЗАНЯТТЯ, ІГРИ І ВПРАВИ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

4.1. Розвиток сенсорно-перцептивних здібностей дітей

Поняття про сенсорно-перцептивний розвиток дітей дошкільного віку

Відчуття та сприймання – початковий момент пізнання, його називають також сенсорно-перцептивною сферою особистості. За допомогою органів чуттів людина отримує інформацію про оточуюче.

Відчуття – це елементарний психічний процес, що полягає у відображенні окремих властивостей предметів та явищ оточуючого, а також станів внутрішніх органів при безпосередньому впливі подразників на органи чуттів.

Найбільш поширена класифікація відчуттів за органами чуттів, запропонована Аристотелем: зір, слух, нюх, смак, дотик. У наш час дотикові поділяють на тактильні (тиску) і температурні. Виділяють проміжні між тактильними і слуховими – вібраційні, що мають місце, коли ми розпізнаємо музику, тримаючи руку на гучномовці. Загальні для всіх аналізаторів – больові, які не мають специфічного рецептора.

Сприйняття (лат. *perception* – сприймання) – це відображення предметів, явищ, процесів і сукупності їх властивостей в їх цілісності при безпосередній дії цих предметів і явищ на відповідні органи чуття. На відміну від сприйняття, відчуття дозволяє відображати лише окремі властивості предметів і явищ.

Як і відчуття, сприймання виникає лише при безпосередній дії на аналізатори. Перехід від відчуття до сприймання означає більш повне і складне відображення предметів.

Образ сприймання вибудовується завдяки активності людини. Неточності і помилки у функціонуванні окремого аналізатора виправляються і уточнюються за допомогою злагодженої роботи інших. У результаті людина отримує образ, адекватний дійсності.

Види сприймання розрізняють за: 1) конкретним змістом об'єкту (сприймання тексту, мистецтва, природи, навчального матеріалу); 2) формами існування матерії (часу, простору, руху); 3) провідним аналізатором (зорове, слухове, нюхове, смакове, дотикове, кінестетичне або рухове).

Відчуття і сприйняття складають процеси чуттєвого пізнання.

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток сприйняття та формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, розмір, положення у просторі, а також запах, смак і т.д. З розвитком сенсорики (від лат. *sensus* – відчуття) у дитини розширюються можливості сприйняття естетичних цінностей природи й суспільства, а із сприйняття предметів і явищ навколишнього світу починається пізнання. Ось чому сенсорні здібності є фундаментом розумового розвитку.

Сенсорні здібності – це функціональні можливості організму, які забезпечують відчуття і сприйняття людиною навколишнього світу та самої себе. У розвитку сенсорних здібностей важливе місце належить засвоєнню сенсорних еталонів.

Сенсорні еталони – загальноприйняті зразки зовнішніх властивостей предметів. Як сенсорні еталони кольору виступають сім кольорів спектру та їх відтінки за насиченістю; еталони форми – геометричні фігури; еталони величини – метрична система мір і т.д.

Уявлення – чуттєвий образ явища чи предмета, який у даний час не сприймається органами чуттів, але був сприйнятий раніше в тій чи іншій формі. На підставі таких уявлень людина може описувати властивості предмета чи явища, якого в даний момент немає.

Серед низки здібностей, які забезпечують успіх діяльності музиканта, художника, архітектора, письменника, конструктора, сенсорні здібності посідають чільне місце. Вони дають можливість з особливою глибиною, чіткістю й точністю фіксувати та передавати найтонші нюанси форми, кольору, звучання й інших зовнішніх властивостей предметів і явищ. Уже в дошкільному віці діти зустрічаються з різноманітністю форм, кольорів та інших властивостей предметів, зокрема іграшок і предметів домашнього вжитку. Знайомляться малюки і з живописом, музикою, скульптурою. І, звичайно, кожна дитина, навіть без спеціального тренування сенсорних здібностей, так чи інакше сприймає твори мистецтва. Проте, коли засвоєння відбувається стихійно, воно часто виявляється поверховим, неповноцінним. Тому радимо процес розвитку сенсорних здібностей здійснювати цілеспрямовано.

У кожному віці сенсорний розвиток має свої завдання. У 5–6 років основна увага в сенсорному вихованні повинна бути спрямована на сприйняття форми, розміру та кольору – адже саме ці властивості мають головне значення для формування зорових уявлень

про предмети і явища дійсності. Правильне сприйняття форми, розміру й кольору необхідне для засвоєння багатьох навчальних дисциплін у школі, від нього залежить формування здібностей до багатьох видів творчої діяльності.

Цілеспрямований розвиток сенсорних здібностей у 5–6-річному віці повинен охоплювати такі етапи:

1) формування сенсорних еталонів і стійких, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури та співвідношення між величинами кількох предметів;

2) вивчення способів обстеження предметів, а також уміння розрізняти їх форму, колір та розмір і виконувати щоразу складніші окомірні дії;

3) розвиток аналітичного сприйняття: вміння орієнтуватися в поєднаннях кольорів, розчленовувати форму предметів, виділяти окремі вимірні величини.

Формування сенсорних еталонів у процесі орієнтувальних дій

Сенсорно-перцептивні процеси інтенсивно розвиваються у дитини віком від 3 до 7 років, набуваючи якісно нових властивостей. Сприйняття набуває цілеспрямованого, організованого, довільного характеру, тобто в дитини формується перцептивна діяльність. Головним її елементом виступають обстежувальні дії, що зароджуються ще у ранньому віці, а у дошкільника набувають послідовного та опосередкованого характеру, здійснюються за допомогою спеціальних засобів – сенсорних еталонів. Це поняття запропонував відомий дослідник психології дошкільника О.В. Запорожець на початку 60-х рр. XX століття.

Основне місце в сенсорному розвитку дитини, починаючи з 3 років, займає оволодіння сенсорними еталонами форми, величини, кольору. *Сенсорні еталони* – це психічні образи, що містять уявлення про чуттєво сприймані властивості об'єктів. Властивості сенсорних еталонів:

– узагальненість (у них закріплені найістотніші, головні якості);

– усвідомлюваність (за образом-еталоном закріплено назву – слово);

– системність (фонеми рідної мови, спектр кольорів, шкала музичних звуків, система геометричних форм і ін.) (О.В. Запорожець).

Етапи засвоєння сенсорних еталонів (за Л.А. Венгером)

1. До 1 року виникають *«сенсомоторні передеталони»*, що являють собою неусвідомлювані способи виділення просторових властивостей предметів за допомогою рухів тіла, руки, спочатку з реальним предметом, а потім з уявним;

2. Протягом 2–3 років виникають *«предметні передеталони»*, якими виступають конкретні предмети-мірки, використовувані у ході практичного співвіднесення предметів за певними ознаками (передусім, за формою й величиною). Уявлення про окремі знайомі предмети стають своєрідними мірками при визначенні властивостей інших предметів.

3. Після 3 років у ході продуктивних видів діяльності (гри, малювання, конструювання, ліплення) з'являються *власне сенсорні еталони*. Згадані види діяльності дитини спираються, на відміну від предметної діяльності, на систему образів, передбачають задум, а тому сприяють розвиткові еталонів як психічних образів певних властивостей предметів. Як довів відомий дослідник сенсорно-перцептивного розвитку дошкільника Л.А. Венгер, протягом дошкільного віку практична дія з матеріальним об'єктом «розщеплюється» на орієнтувальну і виконавську частини. Орієнтувальна частина спочатку здійснюється у формі фізичних рухів, які при цьому отримують нову функцію, – виділення властивостей предметів і передбачення подальших виконавських дій. Поступово орієнтувальна дія стає самостійною і переходить у розумовий план. Завдяки цьому змінюється характер орієнтувально-дослідницької діяльності дитини: вона переходить від фізичних дій з предметами до ознайомлення з ним за допомогою зору й дотику. Співвідношення між зором та дотиком спочатку майже рівнозначне, згодом зростає роль зору, який управляє дотиковими обстежувальними діями. Зір дозволяє одночасно втримувати у полі сприймання різні частини предмета, бачити їх взаємозв'язки та співвідношення. Завдяки цьому обстеження предметів стає послідовним, всеохоплюючим. На основі орієнтувальної складової ігрового маніпулювання предметами виникають власне *обстежувальні дії*, спеціально спрямовані на з'ясування призначення частин предмета, їх рухливості та зв'язку між собою (З.М. Богуславська). До старшого дошкільного віку обстеження набуває характеру експериментування, дослідницьких дій, порядок яких визначається уявленнями дитини про предмет та його властивості. Експериментування дошкільників тісно пов'язане із

вирішенням ігрових та пізнавальних завдань. Наприклад, ігрова мета полягає в прокладенні дороги яка по схилах пісочної гори веде до міста на вершині. Під час будівництва утворюються обвали – діти перекидають через них містки за допомогою дерев'яних паличок. Щоб скоротити шлях, гравці прокладають тунель. Виявляючи при цьому осипання піску, експериментують з різними матеріалами, щоб усунути осипання: змочують пісок, викладають тунель кубика, нарешті приймають рішення використати порожнисту трубку від зіпсованого калейдоскопа.

Провідним різновидом обстежувальної дії дошкільника на основі зорового аналізатора є *акт роздивляння*, який набуває самостійного значення, бо не пов'язаний із предметними діями. У старшого дошкільника з'являється систематичне роздивляння, рухи погляду відзначаються послідовністю, всебічністю. Тривалість роздивляння простої за змістом картинки зростає: у 3– 4 роки становить 6 хв. 8 сек., у 5 років – 7 хв. 6 сек., а у 6 років – 10 хв. 3 сек. (Н Г. Агеносова).

Дошкільник в ході роздивляння вирішує різноманітні завдання: пошуку предметів, виділення, визначення їх ознак, частин – спільних і відмінних з іншими, ознайомлення з новим предметом. Дитина по-різному обстежує предмет – відповідно до завдання. У цьому виявляється зростання цілеспрямованості й керованості таких дій. Так, при ознайомленні з новими предметами виникає тривала, складна орієнтувально-дослідницька діяльність. Діти беруть предмет в руки, уважно розглядають його, обмацують, куштують на смак, згинають, розтягують, стукають ним, підносять до вуха тощо.

Дотикові обстежувальні дії виступають допоміжними. їх значення зростає, якщо зір не забезпечує виявлення властивостей предмета (у темряві, для обстеження сторін, недосяжних для зору тощо).

Еталонами форми вважають геометричні фігури. Ознайомлення з ними в межах сенсорного виховання відрізняється від вивчення цих фігур у процесі формування елементарних математичних уявлень. Засвоєння еталонів форми передбачає вміння впізнавати їх, називати та діяти з ними, а не аналізувати кількість і величини кутів, сторін і т.п. У 5 років дитина вже повинна знати 5 основних фігур: квадрат, трикутник, коло, прямокутник та овал. У подальшому необхідно вводити нові фігури – трапецію, ромб і п'ятикутник, ознайомлювати з різновидами овалів, трикутників, прямокутників і трапецій. При

цьому зовсім не обов'язково подавати назви фігур – головне, щоб дитина розрізняла їх на око. Закріпленню уявлень про еталони форми сприяють ігри, в яких малюк самостійно зображує, а потім і виготовляє різноманітні геометричні фігури.

Сенсорними еталонами у сфері сприйняття кольору є так звані хроматичні (червоний, помаранчевий, жовтий, зелений, голубий, синій, фіолетовий) і ахроматичні кольори спектру (білий, сірий, чорний). До 5 років дитина, як правило, вже знає основні кольори, крім голубого й фіолетового. У 5–6 років можна переходити до формування уявлення про решту. Особливо важким для засвоєння є голубий колір. Діти часто плутають його із світлими відтінками синього. Тому, перш ніж починати знайомити з голубим кольором, слід дати уявлення про відтінки (вони утворюються в результаті змішування двох сусідніх кольорів), про розміщення кольорових тонів у спектрі та їх поділ на групи теплих і холодних (теплі – від червоного до жовтого, холодні – від зеленого до фіолетового). Ознайомлення з відтінками дає можливість порівняти світло-синій і голубий кольори, встановивши відмінність між ними, а засвоєння спектральної послідовності дозволяє визначити голубий колір як такий, що знаходиться між зеленим і синім. Дітей цього віку важливо також навчити розрізняти 4-5 відтінків за насиченістю. При цьому треба звернути увагу на те, що деякі відтінки мають окремі назви (наприклад, світло-червоний називають рожевим).

Оволодіння еталоном розміру проходить дещо важче, ніж еталонами форми й кольору. Розмір не має абсолютного значення, тому його визначають з допомогою умовних мір. Засвоєння їх – досить складне завдання, яке вимагає певної математичної підготовки, тому для дошкільнят воно буде дуже важким. Проте для сприйняття використання метричної системи не є обов'язковим. Предмет може розглядатися як великий у порівнянні з меншим предметом. Таким чином, як еталони розміру виступають уявлення про співвідношення між предметами. І ці уявлення можуть позначатися словами, що вказують на місце предмета серед інших (великий, маленький, найменший). У 5–6 років дитину слід вчити порівнювати спершу 2-3, а потім – і більше предметів, які утворюють ряд величин, що спадають чи зростають. Правда, у цьому випадку потрібно одночасно вчити дитину способам порівняння й серіації. Поза тим, оволодіння еталоном розміру в цьому віці передбачає необхідність навчити дитину вмінню виділяти довжину, ширину та висоту предметів.

Ознайомлення дітей з сенсорними еталонами відбувається в певній послідовності. Спершу дошкільнят ознайомлюють з основними зразками, а пізніше – з їх різновидами. При цьому різні еталони слід порівнювати між собою, і спочатку нехай їх називає дорослий, а вже потім – дитина. Лише так вони надійно закріпляться в пам'яті.

Розвиток спостереження як цілеспрямованого сприймання

У процесі здійснення дошкільником різних видів діяльності за умови педагогічного керівництва формується спостереження – цілеспрямоване сприймання, що будується за певними правилами. Поступово педагог учить дитину постановці цілей спостереження і контролю за процесом їх досягнення.

Як зазначає М.М. Подд'яков, вже у середньому дошкільному віці продуктивна діяльність передбачає цілеспрямоване спостереження, яке дорослий організовує у такому порядку:

• предмет сприймається в цілому;

• виділяються його головні частини, визначаються їх властивості (форма, величина й ін.);

• встановлюються просторові взаємозв'язки частин (вище, нижче, справа, зліва);

• розрізняються дрібні деталі та визначається їх просторове співвідношення з основними частинами;

• повторне цілісне сприйняття предмета.

На розвиток спостереження впливає зростання допитливості дитини, яку у 4–5 років називають «чомучкою». Увагу дитини привертають не тільки оточуючі предмети, але й зображені у дитячих книжках пізнавального змісту (дитячих енциклопедіях, оповіданнях про природу, професії, далекі країни). її пізнання стає позаситуативним. Пізнання не тільки розширюється, але й поглиблюється: дошкільник починає відкривати нове у знайомих об'єктах: квітка не просто червона, запашна, а в'яне, якщо її залишити без води; чашка не лише біла, велика, але й розбивається, якщо впаде.

У старшого дошкільника спостереження набуває дослідницької спрямованості, проводиться з метою встановлення чогось, для дитини невідомого. Дошкільник може систематично спостерігати за процесами у природі: за розвитком рослин, за погодою, за ростом тварин. При цьому він пізнає умови цих процесів: догляд за

кроликами відрізняється від того, як бабуся доглядає за курчатами; рибки їдять хлібні крихти, а котик п'є молочко. Постановці та збереженню мети спостереження сприяє формулювання її за допомогою мови. Називання ознак об'єкта допомагає дитині абстрагувати їх від предмета і усвідомити їх як специфічну характеристику дійсності. Вдосконалюється пояснювальне та описове мовлення. Зростає осмисленість сприймання, воно категоризується. Сприймаючи незнайомий предмет, діти намагаються назвати його відповідно до свого минулого досвіду і цим самим відносять його до вже відомої їм категорії схожих об'єктів. Завдяки мові розширюється обсяг сприймання, яке охоплює цілу систему властивостей предмета.

Спостерігаючи за різними предметами, вирізняючи їх ознаки, дитина намагається осмислити їх з позицій свого досвіду. Процес інтерпретації сприйманого набуває варіативності та гіпотетичності. Наприклад, відомий дошкільникові предмет або ситуація знаходять послідовні інтерпретації. Так, іграшковий бегемотик, що ковтає кульки, одержує пояснення: живе в зоопарку й їсть цукерки, які йому принесли відвідувачі; захворів й тому ковтає пігулки, вітаміни; працює жонглером й готує цирковий номер. Зовні іграшка залишається незмінною, але сприймане переосмислюються у кількох варіантах, зв'язуючись з різним змістом життєвого досвіду дітей. У цьому разі іграшка служить опорою в актуалізації уявлень та в їх оригінальній структуризації у зв'язку з даною ситуацією.

***Висновки** про особливості сенсорно-перцептивного розвитку в дошкільному віці:*

– успіхи у розвитку сенсорно-перцептивної сфери дошкільника досягаються на основі характерних для віку видів діяльності та форм спілкування;

– розвиток сприймання відбувається на основі орієнтувально-обстежувальної діяльності;

– провідним різновидом обстежувальної дії дошкільника є акт розглядання, який набуває самостійності;

– формуються системи сенсорних еталонів;

– сприйняття інтелектуалізується (зростає його диференційованість та інтегрованість із мовленням, мисленням, пам'яттю);

– зростання загального рівня особистісної довільності проявляється як набуття сприйманням цілеспрямованості, керованості, планованості та його перехід до спостереження.

Розвиток видів сприймання дитини від народження до 7 років

Сприймання простору

Немовля орієнтується приблизно у радіусі 2-3 м навколо основного місця свого перебування – ліжечка, коляски або манежу. У цьому просторі малюк навчається ходити, втримувати і маніпулювати з предметами.

У ранньому віці дитина починає краще розуміти слова дорослого, які допомагають їй орієнтуватись у просторі. Коментування дій малюка у просторі словами дорослих (догори, донизу, далеко, близько) дозволяє дитині достатньо швидко зрозуміти основні просторові відношення.

Після року малюк оволодіває ходьбою, яка розширює його життєвий простір, він самостійно пересувається з кімнати до кімнати. Розвиток предметних дій також сприяє цьому процесу. Формується характерна для людини система просторових координат, у якій точкою відліку стає власне тіло. Інтенсивний розвиток предметних дій зумовлює виділення провідної руки (найчастіше правої), що бере найбільш активну участь у предметних діях. Дитина орієнтується в напрямах уперед-назад, угору-вниз, вправо-вліво, або рухаючись в ту чи іншу сторону, або змінюючи положення корпусу, голови, рук і контролюючи ці рухи зором (М.В. Вовчик-Блакитна). Позначення просторових відношень у мовленні нечітке, узагальнене, що виражається у переважному використанні вказівних займенників «тут», «там», значення яких уточнюється за допомогою жестів в поєднанні з оточуючою ситуацією.

Роль мовлення у просторовому сприйманні зростає у дошкільному віці, причому зниження ситуативності мовлення приводить до позначення просторових відношень за допомогою слів і, як наслідок, до розуміння дитиною залежності просторових відношень від точки відліку. Спочатку дитина оцінює просторові відношення виключно з погляду свого положення в просторі. Формування більш узагальнених уявлень про простір у старшому дошкільному віці забезпечує здатність дитини визначити напрями і щодо інших осіб та предметів.

Іншим важливим видом сприймання, що вирізняється за формами існування матерії, *є* ***сприйняття часу***. Цей вид сприймання важко дається дитині через відсутність безпосередніх наочних виявлень часу. Хід часу позначається за допомогою

годинника та виявляється як процес виконання діяльності, як набуття предметом певних змін, як зміни, що виникають у зовнішності живих організмів (зростання, старіння). Відносність у фіксації проміжків часу ще більше виражена, ніж у просторовому сприйманні: незабаром, завтра, вчора, наступного дня мають сенс тільки стосовно певного моменту часу. Точність сприймання часу залежить від змісту і характеру діяльності, стану людини на даний момент. Тривалість проміжків часу може переоцінюватись (минуло 5 хвилин, а людині здається, що 8), або недооцінюватись. Тривалість приємних подій, періоду виконання цікавої роботи недооцінюється. Діти довго не розуміють логіки часових відношень, путаються у їх розрізненні, не сприймають дуже тривалих часових періодів (рік, століття).

Важливу роль у розвитку сприймання часу мають ритмічно повторювані побутові процеси, режим дня, до якого дорослі привчають дитину з перших днів життя. Протягом немовлячого віку у дитини міцно закріплюється специфічно людський біоритм денної активності та нічного відпочинку. Завдяки цьому дитина відрізняє день і ніч, засвоює їх найбільш помітні ознаки (вдень світить сонечко, вночі – місяць тощо). До 3 років діти вирізняють нетривалі й конкретні часові відрізки з менш помітними зовнішніми ознаками: (ранок-вечір), пов'язані з виконанням дитиною різних режимних моментів: вранці вона просинається, одягається, снідає; увечері – вечеряє, дивиться по телебаченню «На добраніч, діти», засинає. Дитина дошкільного віку навчається орієнтуватись за годинником, який часто вважає причиною плину часу. Внаслідок такого уявлення дитина іноді переводить стрілки годинника, щоб очікувана подія настала швидше або щоб відкласти її. Вона добре орієнтується на ті часові проміжки, що їх відлічує годинник: хвилина, година, доба. Ознайомлення дитини з календарем формує її уявлення про тиждень, місяць, рік. Головна роль у розвитку сприйняття часу належить дорослому, який виділяє часові відрізки, встановлює їх зв'язок з діяльністю малюка і позначає словом (Т.Д. Ріхтерман).

На матеріалі сприйняття творів живопису М.Н. Зубарєва розкрила рівні у розвитку ***сприймання прекрасного*** дошкільником:

І рівень – молодший дошкільник. Дитина радіє знайомим предметам, які впізнала на картинці, але не усвідомлює різниці предмета із його образом. Малюк нерідко плутає зображену і реальну дійсність: намагається зірвати з картинки намальовані квіти або взяти намальовані яблука. Такі спроби говорять про те, що малюнок

ще не виступає для дитини замінником, знаком реального об'єкта, а малювання не стало власне зображувальною діяльністю. Оцінка красивого–некрасивого носить практичний характер (вибрав картинку з шафою тому, що «лялька буде складати туди одяг»), з погляду значущості зображеного для виконання дій («тому, що тут поїзд, можна доїхати на дачу»).

II рівень – середній дошкільник. Початок усвідомлення елементарних власне естетичних якостей, що роблять картину привабливою. Привабливе викликає у дитини приємні емоції, що виступають основою формування естетичної насолоди. Ознаками привабливого стають, насамперед, кольори, їх поєднання, потім – форма і композиція, просторові співвідношення на живописному творі.

III рівень – старший дошкільник. Зміст художнього образу розширюється, доповнюється попереднім досвідом дитини. Тому вона виходить у розумінні картини за межі зображеного. Наприклад, дитина описує картину: «Хлопчик тримає рибу. Він, напевно, ходив на річку, сидів з вудкою...» і т. д.

***Висновки** про розвиток різних видів сприймання дитини:*

– у дитини до кінця дошкільного віку формуються види сприймання за формами існування матерії (простору, часу) та за змістом сприйманих об'єктів (сприймання творів мистецтва і літератури);

– сприймання простору дитиною полягає у формуванні уявлень про основні просторові відношення (догори–донизу, ліворуч, праворуч, далеко-близько), про точку відліку при їх оцінці);

– для формування сприймання часу важливу роль відіграють повторювані режимні моменти, використання зовнішніх опор відліку часу – годинника та календаря;

– дитина вирізняє такі відтинки часу, як хвилина, година, день–ніч, доба, тиждень, місяць, рік;

– сприймання прекрасного розвивається від зародження естетичних оцінок на основі практичної значущості зображеного до власне естетичних критеріїв (кольору, форми, композиції).

Навчання дітей способам обстеження предметів

Після того, як сенсорні еталони засвоєні, слід навчити дитину використовувати їх як зразки під час обстеження різноманітних предметів.

Спочатку дитина повинна навчитися сприймати колір певних предметів. Це зовсім не складно, якщо предмети мають порівняно чистий колір. Проте, якщо цей колір містить елементи різних кольорових тонів, до того ж виражених різною мірою (наприклад, колір морської хвилі, кавовий, бордовий та ін.), завдання стає непростим. Спеціальне тренування потрібне й для вміння виділяти та розрізняти предмети з різними кольоровими відтінками.

Навчити дітей обстежувати форми предметів – це, перш за все, вміння бачити подібність між формою предмета і простою геометричною фігурою. Згодом важливо навчити дитину словесно позначати форму цього предмета (наприклад, телевізор – прямокутний, тарілка – кругла і т.д.). Проте предметів, які мають просту форму, що однозначно нагадує якусь геометричну фігуру, є небагато. У більшості випадків форма предметів складніша: у ній можна виділити загальні обриси, форму основної частини, форму й розташування другорядних (дрібніших) частин і окремі додаткові деталі. У 5–6 років дитина повинна навчитися послідовно обстежувати саме такі, складніші форми предмета. На всіх етапах навчання діям, необхідним для обстеження форми, може бути використаний спосіб обведення контуру предмета і його частин. Він допомагає зіставити обведену форму із засвоєними еталонами.

Навчання обстеженню розміру предметів слід спрямовувати, головним чином, на розвиток окоміру. Для цього можна вчити виконувати все складніші «окомірні» завдання. Спершу дитина порівнює два предмети, прикладаючи їх один до одного, і добирає на око два предмети, які за своєю сумарною величиною дорівнюють третьому. Потім вона повинна оволодіти складнішим способом обстеження розміру: навчитися користуватися найпростішою міркою. Наприклад, вибираючи предмет, тотожний зразкові, дитина вимірює зразок смужкою паперу, а потім за цією міркою знаходить предмет потрібного розміру. Переходячи до завдань на окомір, слід розуміти, що вони є досить складними навіть для 6–7-річних. Проте, як доводять спеціальні дослідження, рівень окомірних дій у дітей можна підвищити шляхом цілеспрямованого навчання. Окомір розвивається, коли дитина добирає відсутні, але потрібні для побудови якоїсь конструкції деталі; під час ліплення, коли вона ділить грудку глини, щоб її вистачило для усіх частин предмета; під час створення аплікацій, рисування і, звичайно, під час ігор.

Розвиток аналітичного сприйняття

Найскладнішим завданням для дошкільнят є аналіз поєднання кольорів, форм і розмірів предметів із складною структурою. Виділення елементів таких структур, а також аналіз зв'язків між елементами забезпечуються аналітичним сприйняттям. Недостатньо вміти точно сприймати окремі кольори й відтінки. У природі та творах мистецтва кольори знаходяться в складних і різноманітних поєднаннях. Дитину 5–6 років слід навчити обстежувати ці поєднання, відчувати певний ритм у розміщенні окремих кольорових тонів, відрізняти поєднання теплих кольорів від поєднань холодних.

Сприйняття форми складної структури передбачає вміння на око розділяти її на окремі елементи, що відповідають тим чи іншим зразкам, і визначати співвідношення елементів між собою. І цьому можна навчити дитину вже в дошкільному віці.

Трохи інакше з розміром. Аналітичне сприйняття цієї ознаки пов'язане не з виділенням і об'єднанням частин складного цілого, а з виділенням різних вимірів предмета – його довжини, висоти й ширини. Проте, оскільки неможливо відокремити довжину та ширину від самого предмета, слід навчити дитину зіставляти предмети згідно з цими параметрами. Тут варто зазначити, що самі виміри предмета мають відносний характер: їх визначення залежить від розташування предмета у просторі.

Цікава інформація:

✓ близько 80% інформації про навколишній світ дитина отримує за допомогою зору.

Ігри для розвитку сенсорно-перцентивних здібностей

Ігри для розвитку сенсорних здібностей згруповані згідно з тим, що саме є об'єктом сприйняття – колір, форма чи розмір.

Гра спрямована на закріплення уявлень про основні кольори спектру, розвиток вміння створювати відтінки кольорів за допомогою змішування фарб.

Таблиця 4.1

Розвивальні ігри для розвитку перцептивної сфери дошкільнят

Сенсорно-перцептивні здібності	Розвивальні ігри
Сприйняття кольору	«Різнокольорові крижинки» «Летіть до своєї зграйки» «Кольори» «Якого кольору предмет?»
Сприйняття форми	«Дорисуй фігуру» «Форми» «Опиши предмет»
Сприйняття розміру	«Звірята шикуються» «Порівняй предмети»

Різнокольорові крижинки

Перед початком гри поговоріть з дитиною про те, що таке лід, крига, крижинки, як вони утворюються та як можна зробити кольорові крижинки. Якщо малюк не зможе здогадатися, поясніть, що кольорові крижинки утворяться, якщо заморозити кольорову воду. Поставте на стіл гуаш червоного, синього та жовтого кольорів і скажіть, що це чарівні фарби. Якщо їх змішувати, можуть утворитися інші кольори. Спитайте, наприклад, які кольори слід поєднати, щоб утворився помаранчевий, зелений чи фіолетовий колір. Перед тим, як дитина відповість на запитання, дозвольте їй проекспериментувати з фарбами. Якщо щось не буде вдаватися, допоможіть знайти відповідні поєднання. Але влаштуйте все так, щоб у малюка виникло відчуття, що він самостійно зробив це відкриття. Дитина повинна побачити на власні очі, що коли змішати червону й жовту фарби, то утвориться помаранчевий колір, якщо змішати синю та жовту фарби – отримаємо зелений колір, а якщо червону та синю – то фіолетовий.

Буде значно цікавіше, якщо гра не зупиниться лише на отриманні зеленого, фіолетового й помаранчевого кольорів. Нехай дитина спробує створити різні відтінки цих кольорів – жовто-зелений, синьо-зелений, світло-фіолетовий та інші. Коли усі можливі поєднання кольорів будуть вичерпані, розлийте кольорову воду в маленькі форми й заморозьте. Влітку це можна зробити в холодильнику, а взимку – надворі. Малюкові буде дуже цікаво

виготовити лід, до того ж кольоровий, влітку. А взимку можна запропонувати прикрасити кольоровими крижинками ялинку біля будинку чи в парку.

Летіть до своєї зграйки

Гра дає можливість ознайомити дитину з поділом кольорів на теплі та холодні, вправлятися у розрізненні відтінків кольорів за насиченістю, а також зіставляти й групувати предмети за кольорами. Бажано, щоб грали відразу декілька дітей.

Приготуйте 24-30 карток: по 4-5 відтінків за насиченістю кожного із 7 кольорів спектру. На семи стільцях, розставлених у кімнаті, розкладіть шість карток – червоного, помаранчевого, жовтого, зеленого, голубого, синього й фіолетового кольорів – по одній на кожен стілець. Покажіть дітям картки та поясніть, що вони чарівні: хто візьме будь-яку картку до рук, відразу перетвориться на веселу пташку такого ж кольору, як картка. Роздайте дітям по одній картці різних відтінків. Скажіть, що коли ведучий (спершу цю роль доведеться виконувати вам) вигукне: «Летіть до своєї зграйки!», кожна «пташка» повинна «полетіти» до стільця, на якому лежить картка відповідного кольору, потім повернутися до ведучого, щоб взяти наступну картку, і т.д.

Коли малюки навчаться швидко та правильно зіставляти основний колір з його відтінками, гру можна ускладнити й запропонувати розмістити «пташок» у зграйці за спаданням чи зростанням насиченості відтінку – від темнішого до світлішого та навпаки.

Другий варіант гри відрізняється від першого тим, що дітей знайомлять з поділом кольорів спектру на теплі й холодні. Розкажіть і покажіть малюкам, що червоний, помаранчевий і жовтий кольори називають теплими. Зазвичай явища природи, які мають такі кольори, теплі: сонце, вогонь. А кольори від зеленого до фіолетового – холодні. Явища природи цих кольорів – також холодні (сніг, лід). Є й опосередковані кольори – не теплі і не холодні: це жовто-зелений і червоно-фіолетовий (пурпурний). Переконавшись, що діти зрозуміли й запам'ятали поділ кольорів на теплі та холодні, можете починати гру.

Поставте праворуч стілець із картками теплих кольорів, а ліворуч – з картками холодних кольорів. Роздайте картки різних

відтінків основних кольорів спектру й поясніть, що тепер після команди «Летіть до своєї зграйки!» дітям потрібно знайти свою групу кольорів – теплих або холодних.

Пізніше гру можна ускладнити. На стілець праворуч покласти малюнок із зображенням сонця, а на стілець ліворуч – із зображенням бурульки. Дітям пропонується здогадатися: до теплого чи холодного кольору належить картка, яку вони тримають в руці.

Кольори

Гра допоможе закріпити уявлення дитини про різні кольори й відтінки, а також розвинути вміння розрізняти предмети різних кольорів.

Запропонуйте малюкові протягом однієї хвилини назвати 3 предмети певного кольору. Якщо дитина назве їх правильно – отримує один бал, і тоді настає ваша черга зробити те саме; а якщо помилиться – не отримує жодного балу, але наступний хід так само переходить до вас. Повторювати предмети не дозволяється. Варто почати з основних кольорів спектру, а потім перейти до різноманітних відтінків.

Щоб ускладнити гру, можна збільшити кількість предметів, які пропонується назвати.

Якого кольору предмет?

Під час цієї гри малюк вчиться розрізняти й називати кольори та їх відтінки. Для гри можна використовувати інтер'єр кімнати, а також предмети, які знаходяться навколо вас.

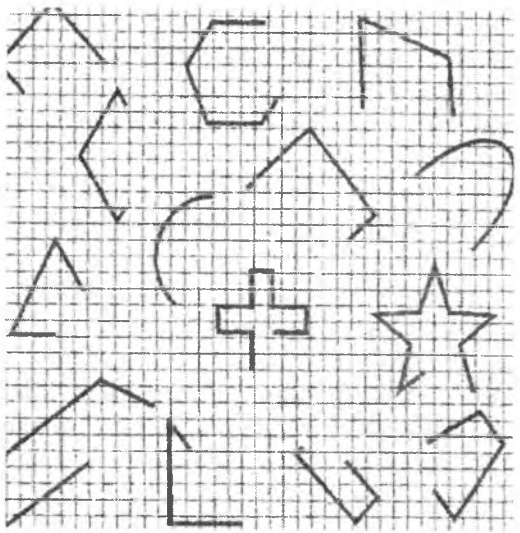
Запропонуйте дитині уважно роздивитися колір стін, стелі, вікон, штор і т.д. Потім виберіть якийсь об'єкт і попросіть сказати, з яких кольорів він складається. Якщо відповідь правильна, то далі дитина може вибрати якийсь предмет і запитати вас, якого він кольору, а ви повинні відповісти.

Почніть гру з об'єктів достатньо простих за кольором, а далі ускладнюйте завдання – вибирайте предмети з декількома відтінками, з рідкісними поєднаннями кольорів. Якщо виникнуть труднощі, допомагайте визначити колір предмета, порівняти предмети за кольором, знайти якнайточнішу назву для кожного кольору, відтінку.

Домалюй фігуру

Ця гра спрямована на закріплення уявлень дитини про різноманітні форми і їх різновиди, а також розвиває здатність розрізняти ці форми; тренує дрібну моторику рук. Для гри потрібні декілька рисунків із зображеннями фігур різної форми (зразки показані на *мал. 4.1*).

Запропонуйте малюкові сказати, як називається кожна фігура, і дорисувати їх. Поясніть, що під час дорисовування не можна ні зменшувати, ні спотворювати форму фігури. Якщо виконання цього завдання викликає труднощі, покажіть, як потрібно дорисовувати, на одній із фігур. Коли дитина дорисує усі фігури, попросіть вирізати їх і розкласти так, щоб разом опинилися фігури однакової форми (окремо – квадрати, окремо – ромби і т.д.). Зверніть увагу дитини на різновиди одної форми.



Мал. 4.1

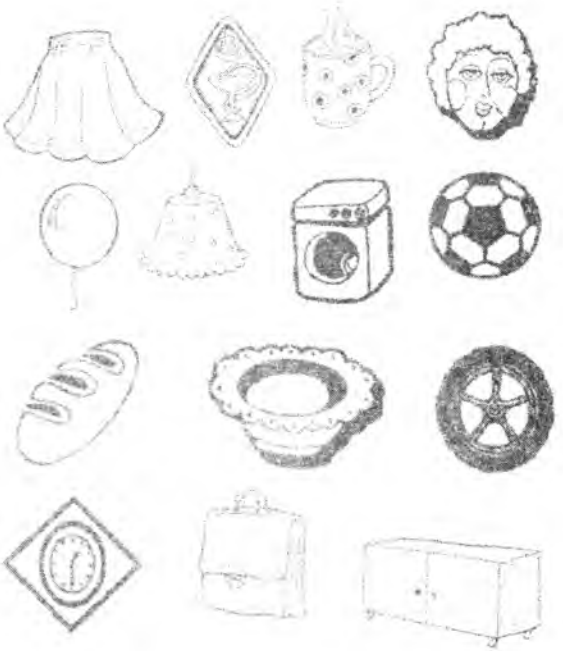
Форми

Гра розвиває сприйняття форми.

Ви вибираєте одну з форм – квадрат, прямокутник, ромб, трикутник, коло, овал, п'ятикутник чи трапецію. Мета гри – за одну хвилину назвати 3 предмети, які мають відповідну форму. Наприклад, якщо ви обрали прямокутник, дитина може назвати такі предмети: книга, телевізор, шафа. Малюк, який виконав завдання правильно, отримує 1 бал. Тепер називати предмет може наступний гравець. Повторювати предмети не можна.

Гра стане складнішою, якщо встановити за правило називати не 3, а 5 предметів аналогічної форми за однаковий проміжок часу.

Другий варіант – використання зображень предметів, які нагадують різні форми. Покажіть дитині малюнки з такими предметами (див. *мал. 4.2*) і запитайте, якої вони форми.



Мал. 4.2

Опиши предмет

За допомогою цієї гри дитина здобуває навички зорового обстеження й аналізу предметів, а також словесного опису їх форми.

Для гри можна використовувати різноманітні предмети або іграшки. Візьміть якусь іграшку та на її прикладі покажіть дитині, як потрібно цей предмет досліджувати. Спершу дайте предмету загальну характеристику: яка це іграшка (наприклад, машинка – див. *мал. 4.3*), як нею граються, яку форму має її контур і т.п. Потім зверніть увагу на окремі частини та дрібні деталі з огляду на форму (круглі колеса, трапецієподібне лобове скло, круглі фари, п'ятикутні двері і т.д.). Після цього оберіть інший предмет і запропонуйте дитині повторити те, що робили ви. Переможцем стане той, хто правильно назве більшу кількість деталей.

Мал. 4. 3

Граючи, дитина повинна оволодіти такою схемою послідовного обстеження предмета:

1) визначити загальну форму предмета за його контуром;

2) виявити основні частини предмета й назвати їх форму (круглі колеса, трапецієподібне лобове скло і т.д.);

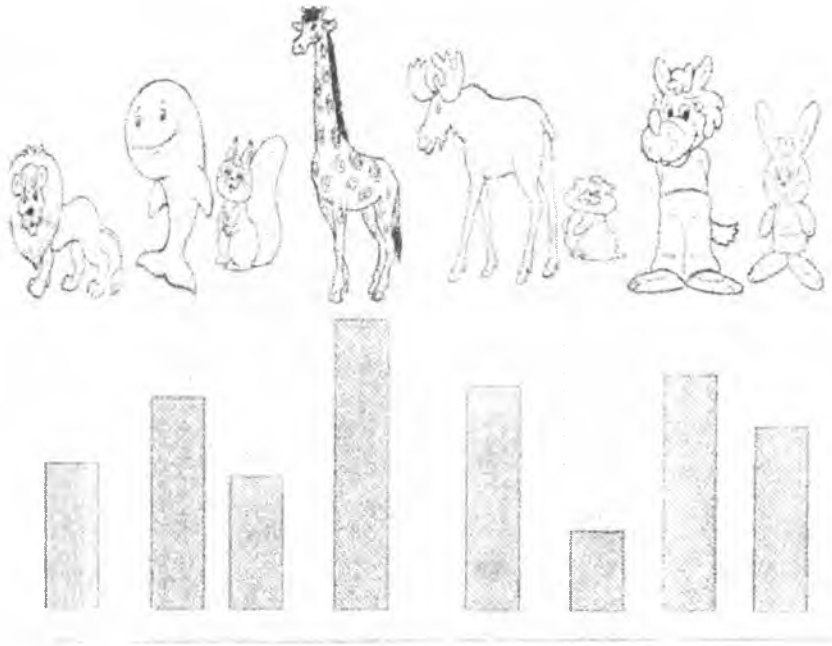
3) визначити просторове розміщення основних частин;

4) вказати просторове розташування дрібних частин відносно одна одної.

Якщо дитина, описуючи предмет, відчуває труднощі, можна допомогти навідними запитаннями або виділити якусь деталь і попросити назвати її форму.

Звірята шикуються

У цій грі вдосконалюється вміння розрізняти й впорядковувати предмети за розміром. Приготуйте 10 кольорових картонних смужок однакової ширини, які відрізняються за довжиною на 1 см (від 1 до 10 см).



Мал. 4.4

Смужки розкладіть перед дитиною на столі вертикально, тобто так, щоб ширина була по горизонталі, а довжина – по вертикалі (див. *мал. 4.4*) і розкажіть про них дитині казку: «В одному казковому лісі жили-були звірята. Вони були різні за зростом: і маленькі, і великі. Одного разу лев, цар звірів, вирішив зібрати усіх мешканців лісу й визначити, хто з них найвищий, а хто – найнижчий. Зібралися звірі біля лева та почали шикуватися в ряд від найнижчого до найвищого. Штовхалися, сопіли, а вишикуватися так і не змогли. Допоможи їм виконати це завдання».

Порадьте дитині вибрати спершу найменшу смужку, потім – найменшу серед тих, що залишилися, і т.д. Якщо виникнуть труднощі, запропонуйте поміряти смужки. Коли усі звірі вишикуються в ряд, запитайте малюка, хто з тварин, на його думку, міг би потрапити до цього ряду; нехай назве звірів маленьких, середніх і великих на зріст.Ту ж гру можна провести, запитуючи, хто найширший (чи найтовстіший), незалежно від зросту. У цьому випадку слід повернути смужки на 90 градусів, щоб вони відрізнялися одна від одної за шириною.

Порівняй предмети

Гра спрямована на розвиток уміння порівнювати предмети, які мають різні параметри розміру.

До початку цієї гри бажано навчити дитину порівнювати. Приготуйте різні предмети, наприклад, дві книжки однакової товщини, але різного формату, дві пірамідки (широку та вузьку), два олівці (довгий і короткий) тощо (див. *мал.4. 5*).

Мал. 4.5

Покажіть олівці й запитайте, чим вони відрізняються, а чим схожі. Потрібно, щоб дитина визначила, що вони відрізняються за довжиною, а подібні за товщиною. Потім запропонуйте порівняти у такий самий спосіб дві книжки, дві пірамідки і т.д. Якщо ці дії будуть добре вдаватися, запропонуйте порівняти книжку з олівцем чи якимось іншим предметом.

Добре, якщо грає двоє дітей. Одна дитина пропонує предмети для порівняння, а друга називає ознаки, за якими вони відрізняються чи подібні. При цьому нагадайте гравцям, що слід звертати увагу лише на параметри розміру цих предметів (ширину, довжину, висоту й т.п.). Виграє той, хто правильно назве більшу кількість ознак.

Складніший варіант гри – порівняння предметів за всіма їхніми ознаками: і за кольором, і за формою, і за розміром.

4.2. Розвиток різновидів пам'яті дошкільнят

Пам'ять та її види

Запам'ятовування, збереження і відтворення індивідом його досвіду називають *пам'яттю*.

Жодна дія не можлива поза процесом пам'яті, без неї людина залишалася б, за словами І.М. Сеченова (1829–1905), «завжди у стані новонародженого». Єдність і цілісність особистості забезпечується пам'яттю. Людина усвідомлює наступність кожного моменту її життя, його зв'язок з попередніми і наступними.

Роль пам'яті в розвитку дитини визначальна. З допомогою пам'яті дитина засвоює знання про навколишній світ і саму себе, опановує норми поведінки, набуває різноманітних вмінь і навичок. Малюк зазвичай не ставить перед собою мету щось запам'ятати; інформація, яка надходить до нього, запам'ятовується мимоволі. Правда, не будь-яка, а та, що приваблює своєю яскравістю, незвичайністю, справляє найбільше враження.

Складовими пам'яті є процеси запам'ятовування, збереження, відтворення й забування. Залежно від мети діяльності пам'ять поділяють на мимовільну та довільну.

Мимовільна пам'ять – це запам'ятовування й відтворення, під час яких відсутня спеціальна мета щось запам'ятати чи пригадати. Запам'ятовування та відтворення здійснюються без зусиль під час діяльності й не залежать від волі та свідомості.

Довільна пам'ять – це мнемічна (від грецького *тпете* – пам'ять) діяльність, спрямована на запам'ятовування визначеного матеріалу. Вона передбачає самостійно поставлену мету запам'ятати й згадати цей матеріал і пов'язана з використанням особливих способів і технік запам'ятовування.

Розрізняють також пам'ять образну та словесно-логічну.

Образна пам'ять забезпечує запам'ятовування наочних образів, кольору предметів, звуків, запахів, смаку, облич і т.п. Вона буває зоровою, слуховою, дотиковою, нюховою та смаковою.

Словесно-логічна пам'ять – це пам'ять на окремі слова, поняття, думки.

Залежно від того, на який час запам'ятовують і протягом якого часу зберігається матеріал, пам'ять поділяють також на *короткочасну* та *довготривалу*. Окрім того, виділяють *оперативну пам'ять*, що обслуговує безпосередню діяльність людини в конкретний момент. Оперативна пам'ять послуговується інформацією як з короткочасної, так і з довготривалої пам'яті та має важливе значення для здійснення будь-яких дій, пов'язаних з утриманням в думці проміжних результатів діяльності (наприклад, під час читання, усного рахунку і т.д.).

Розвиток видів пам'яті у дошкільному дитинстві

У процесі розвитку психіки людини вроджені біологічні форми пам'яті перетворюються на мнемічну діяльність, основу якої становлять складні за структурою процеси, керовані мнемічною метою.

Пам'ять на початковому етапі свого онтогенетичного розвитку відзначається синкретизмом (злиттям) із іншими психічними явищами, насамперед із відчуттями, сприйняттями, емоціями. Внаслідок цього зміст пам'яті дитини визначається картинами оточуючого її життя, способом його організації дорослим. Правильний режим дня привчає дитину до повторюваних моментів її життя, закладає найбільш стійкі елементи культури особистості, походження яких пояснюють «всмоктуванням з молоком матері».

Одразу після народження розпочинається накопичення особистого досвіду дитини. Перші прояви пам'яті свідчать про її образний характер, тісний зв'язок з відчуттями. Поведінка дитини набуває ознак повторюваності при систематичній дії на неї певного подразника. Так, вже на першому місяці малюк розпочинає плакати при вигляді рушника, бо з цим предметом у нього пов'язані неприємні відчуття під час купання.

Приблизно у 3 місяці у малюка виникають мнемічні образи предмета і формується дія впізнавання – перший акт пам'яті в онтогенезі. Впізнавання одночасно представляє такі види образної

пам'яті, як зорова, слухова, рухова. Найкраще дитина запам'ятовує подразники, включені у спілкування з дорослим та догляд за нею: впізнає обличчя і голос матері; потрапляючи у звичну для свого годування позу «під грудьми» у матері, дитина робить смоктальні рухи. Особливо активно розвивається рухова пам'ять, коли дитина краще оволодіває своїми рухами – з 6-ти місяців. На основі рухової пам'яті вона навчається повзати, захоплювати та втримувати предмети, ходити.

Поступово розширюється коло об'єктів, які дитина впізнає. У 3–4 місяці дитина впізнає предмети, пов'язані з годуванням, у 5 місяців розрізняє людей за голосом, у 6 місяців виділяє улюблену іграшку. З розумінням дитиною перших слів дорослого, з розвитком сприймання пов'язані перші прояви керування пам'яттю за допомогою слова у другому півріччі життя. Виявляється пам'ять на слова (зародження словесно-логічної пам'яті): малюк починає пов'язувати предмет із його назвою, подає предмети за словесною вимогою дорослого. Так, дитина шукає поглядом, повертаючи свій корпус та голівку, предмет, про який дорослий запитує «Де...?». Із поєднанням пам'яті та мовлення пов'язана здатність дитини виконувати перші прохання, нескладні інструкції дорослого наприкінці першого року життя. При виконанні певного прохання дитина виконує знайомі їй за попереднім досвідом дії, назви та спосіб виконання яких закріпилися в її пам'яті: дає м'ячик, встає, сідає, стоїть, іде.

Зростає тривалість збереження образів пам'яті. У третій чверті першого року життя немовля здатне впізнати знайому людину після 2–3 тижнів її відсутності.

Емоційна пам'ять яскравіше виявляється з 6 місяців, при накопиченні особистого емоційного досвіду. Предмети, які у минулому викликали в дитини емоції певної модальності, викликають у дитини аналогічні переживання. Так, малюк впізнає приємну мелодію, з першими її звуками радіє, сміється, «танцює».

Водночас впізнавання предметів ще дуже недосконале, спирається на найбільш виразні зовнішні ознаки, що, як правило, відзначаються варіативністю: чашка може бути білою і синьою, великою й маленькою; няня у халаті або у сукні, з різною зачіскою, у різних головних уборах. Так, хлопчик не впізнав тата у зимовій шапці, яку бачив уперше.

Пам'ять у ***ранньому віці*** відзначається стрімким розширенням досвіду. Невипадково письменник Лев Толстой зауважував, що весь

досвід людини складається з двох однакових частин: той, який вона накопичила до трьох років, та той, що поповнювався протягом решти життя.

Пам'ять дитини раннього віку все ще залежить від можливостей її сприймання. Оволодіння предметною діяльністю у ранньому віці призводить до стрімкого стрибка у розвитку сприймання, а саме у можливостях дитини до виділення ознак в об'єктах. Зростає і рухова самостійність дитини, до дозволяє значно розширити її контакти з оточуючим. Дитина розрізняє низку властивостей предметів, особливо добре ті з них, які часто виступають умовами виконання предметних дій: форму, розмір, просторові співвідношення. Гірше – колір. Успіхи у розвитку сприймання позитивно позначаються на розвиткові пам'яті. У впізнаванні вона орієнтується, насамперед, на знайомі їй властивості предметів, а не на їх оточення, тому впізнавання стає позаситуативним, більш узагальненим. Зміна деяких зовнішніх ознак об'єктів не вводить більше дитину в оману: вона впізнає маму і у сукні, і у шубі.

Важливим етапом у розвитку пам'яті є її диференціація та інтеграція серед психічних процесів. Одразу після року пам'ять дитини поступово відокремлюється від процесу сприйняття. Замість впізнавання (тобто відтворення при повторному сприйманні) виникає власне відтворення з опорою на образ об'єкту за його відсутності. Чимдалі більше зростає тривалість збереження образів пам'яті: у 2 роки дитина впізнає знайоме обличчя після перерви у 1,5–2 місяців, а з 2-х років – об'єкти, сприйняті рік тому. Запам'ятовування за змістом включає не тільки образи об'єктів, осіб, але й елементарні способи поведінки та дій. Дитина засвоює, що можна, а що заборонено, як слід збиратись на прогулянку, вітатись з іншими дітьми, звертатись до старших тощо.

На основі розвитку мовлення стає можливою тісніша інтеграція цього процесу із пам'яттю. У результаті інтенсивно розвивається словесна пам'ять. Починає діяти принцип смислової організації пам'яті, коли краще запам'ятовується те, що добре зрозуміле людині. Дитина не тільки краще розуміє слова дорослого, але й прагне до цього. На основі словесної пам'яті та процесу розуміння мовлення різко зростає її лексичний запас. Перехід до активного мовлення зумовлений запам'ятовуванням слів, які дитина може доречно відтворювати для побудови висловлень.

Стрімке накопичення досвіду дитини до 3-х років ставить перед наступним етапом розвитку пам'яті головну завдання – впорядкування, систематизація запам'ятованого матеріалу.

Упродовж дошкільного віку *образна пам'ять* залишається провідною та досягає свого розквіту. Дитина активно знайомиться з оточуючим світом, отримує значний обсяг вражень, інформації, які вимагають свого узагальнення, групування. Тут на допомогу приходить мислення, яке чимдалі більше включається у мнемічні процеси. Про співвідношення пам'яті і мислення Л.С Виготський зауважив: якщо для дошкільника подумати означає пригадати, то для молодшого школяра пригадати означає подумати. Таким чином, у дошкільному віці пам'ять за своїми показниками випереджує мислення. Недоліки сприйняття дошкільника також виявляються в результаті його недостатнього осмислення: дитина, передусім, вирізняє ті ознаки предмета, які «впадають у вічі», тобто привертають мимовільну увагу, не помічаючи інших, не так зовні виразних, але суттєвих, виділення яких пов'язане із мисленням, а не увагою. Відсутність єдиної смислової основи досвіду дошкільника приводить до фрагментарності, неузгодженості, розірваності окремих образів. Він прагне пізнати весь світ, а узагальненою схемою для цього не володіє. Запам'ятовування відбувається швидко, але хаотично, без певного порядку в нагромадженні образів. Так і відтворення – відбувається швидко, але безсистемно. Якщо дошкільника просять описати за пам'яттю песика, то він безсистемно згадує: у пса є хвіст, він бігає, їсть хліб, у нього чотири лапи...

Розвиток мислення приводить до того, що з'являються найпростіші форми узагальнення, а це, у свою чергу, забезпечує систематизацію уявлень.

Упродовж дошкільного віку спостерігається посилення зв'язків між пам'яттю і мисленням, які зумовлюють інтелектуалізацію пам'яті, що полягає у наступному:

- збільшується обсяг уявлень пам'яті, посилюються зв'язки між окремими образами;
- завдяки опануванню способами спостереження схематичні, злиті та розпливчасті уявлення предмета стають більш чіткими, диференційованими, осмисленими, набуваючи більш узагальненого характеру;

• збільшується динамічність уявлень, що використовується старшими дошкільниками в різній діяльності;

• уявлення стають зв'язними й системними, об'єднуються у цілісні картини певної ситуації;

• стаючи осмисленими, уявлення дедалі більше підлягають керуванню та внутрішній переробці, відтворюються дошкільником відповідно до конкретного завдання (Г.О. Люблінська, 1974).

Засвоєння широкого спектра моторних та сенсомоторних навичок дошкільником не тільки стає можливим на основі *рухової пам'яті*, але водночас і сприяє її розвиткові. В результаті рухова пам'ять інтенсивно розвивається, зростає її обсяг, що включає ланцюжок пов'язаних і послідовних дій. Стає можливим розпочати навчання дитини гри на музичних інструментах, танців, видів спорту. Завдяки засвоєнню сенсомоторних стереотипів дитина стає фактично самостійною у побутових процесах, дотримується культурно-гігієнічних вимог. Здатність виконувати рухи за зразком дорослого вдосконалюється: дитина може повторити досить складні поєднання рухів, контролює себе при відсутності зразка на основі уявлень про схему руху. Свого розквіту досягають рухливі ігри, що передбачають не тільки запам'ятовування рухів, але й правил гри.

Виникають сприятливі умови для засвоєння трудових навичок, навичок володіння знаряддями праці (лопаткою, відерцем, голкою, ножицями). Дитина навчається виконувати досить складні трудові операції, що розвивають мілку моторику руки та готують її до оволодіння письмом (ліплення, шиття, вишивання, в'язання).

Словесна пам'ять дошкільника досягає значних успіхів, знаходить свою реалізацію в описовому та пояснювальному мовленні. Дитина напам'ять проговорює доступні для її розуміння вірші, скоромовки, приказки, загадки. На розвиток словесної пам'яті позитивно впливає процес слухання та переказу творів художньої літератури, спілкування з дорослими та однолітками.

Виникає ще один вид пам'яті – особистісна, яка виявляється у новому виді відтворення – *спогадах* про події з життя дитини, її успіхи в діяльності, взаємостосунки з дорослими й однолітками. Дошкільник найдовше запам'ятовує ті події та моменти свого життя, що викликали глибокий емоційний відгук: подарунок улюбленої іграшки, появу меншої дитини в сім'ї, хвороба бабусі.

Виникнення елементів довільності пам'яті

Розвиток пам'яті дошкільника відбувається у напрямку зростання її довільності, керованості. Наприкінці дошкільного віку в дитини все ще переважає мимовільна пам'ять. Умовою її покращення виступають характеристики запам'ятовуваного матеріалу. Найкраще запам'ятовується дитиною емоційно насичений, ритмічно побудований, незвичний, контрастний, динамічний матеріал, при сприйманні якого активізується мимовільна увага. Дитина може запам'ятати на все життя свою улюблену іграшку, ляльку, капелюшок.

Поряд з пануванням мимовільної пам'яті у її розвитку настає принциповий момент – під кінець молодшого дошкільного віку в дитини *виникають елементи довільності.* Довільна пам'ять, по-перше, підпорядкована спеціальній мнемічній меті – запам'ятати, а по-друге, є регульованою. Виникнення довільної пам'яті відбувається у грі, а психологічними умовами її є формування самосвідомості дитини, її цілеспрямованості, самостійності, організованості, засвоєння навичок саморегуляції на основі словесних самоінструкцій.

Розвиток здатності до постановки мнемічної мети

У мимовільній пам'яті запам'ятовування матеріалу відбувається як незапланований результат виконання якої-небудь діяльності: запам'ятав напам'ять вірш, бо дорослий часто читав його.

Перші мнемічні завдання ставить дорослий, коли просить дитину пригадати назву певного предмета, скоромовку, віршик; переказати почуту казку. Отримуючи схвалення, дитина радіє, поступово сама ставить перед собою завдання запам'ятати щось, щоб потім пригадати і викликати схвалення дорослого.

Виконуючи такі завдання, дитина засвоює найпростіші мнемічні прийоми та засоби (повторення, переказ). Під впливом вказівок дорослого дитина виправляє помилки у тому, що пригадала, в неї виникає прагнення пригадати правильно.

Вперше здатність виправляти помилки при відтворенні матеріалу проявляється у чотири роки. Згодом виникає прагнення цих помилок не припускатись, а для цього дитина налаштовується запам'ятати правильно і точно, тобто вона починає розуміти зв'язок між моментами запам'ятовування та відтворення. Завдяки поширенню механізмів регуляції пам'яті на всі її процеси, особливо на момент запам'ятовування та відтворення, відбувається різке

зниження неточностей при пригадуванні. Зростає глибина контролю за пригадуванням: у чотири роки дитина відстежує правильність послідовності основних складових частин матеріалу, а у старшого дошкільника контроль поширюється і на зміст у межах цих частин.

Інтелектуалізація пам'яті, зростання її осмисленості робить можливим за умови відповідної педагогічної роботи засвоєння дитиною смислових прийомів запам'ятовування: порівняння нового з відомим, різних частин матеріалу між собою; групування, класифікація.

Психолого-педагогічні умови розвитку пам'яті дітей

Мимовільне запам'ятовування забезпечується включенням матеріалу в предметну і пізнавальну діяльність.

Немовлячий вік. Вроджену здатність дитини до запам'ятовування необхідно розвивати у процесі безпосередньо-емоційного спілкування дорослого і малюка. Приблизно з 6-ти місяців спілкування повинно будуватися на основі маніпулювання дитини з предметами, яке створює сприятливі умови для збагачення чуттєвого досвіду дитини. Спираючись на зацікавленість малюка оточуючими предметами, діями дорослого з ними у ході побутових процесів по догляду за дитиною, необхідно знайомити малюка зі всіма використовуваними предметами шляхом чіткого проговорювання їх назв, показу способу їх застосування. Дорослий коментує свої дії з предметами, їх послідовність: «Що нам потрібно для купання? Візьмемо наш рушничок. Він такий пухнастий! А де наше мило? Перевіримо температуру води. Ось градусник. І т. д.» При цьому дорослий висловлює своє позитивне ставлення до виконуваних дій, до предметів. Мовлення його чітке, тон лагідний, не голосний, будується у формі діалогу. Дорослий демонструє відкритість, готовність прийняти допомогу дитини, підтримати її прагнення до спільної дії. Діючи з предметами, дорослий кожен раз називає їх і показує дитині. Багаторазове повторення побутових процесів по догляду за дитиною, а також організація сприймання дитиною свого оточення сприяє запам'ятовуванню дитиною вигляду предмета, а згодом і його назви. Так, дитина ще не вміє називати предмет словом, а вже показує його дорослому, коли той запитує «Де...?»

Таким чином, важливою умовою, що забезпечує мимовільне запам'ятовування і відтворення, накопичення досвіду життєдіяльності, спілкування, пізнання, виступає *режим дня.*

Ранній вік. Дорослий уважно стежить за процесом наслідування дитиною його дій та слів. Виправляє неправильне їх виконання, показує, як треба. Слово, яке не дається дитині у вимові, слід кілька разів повторити, спонукати дитину до правильної його вимови.

Значні резерви для розвитку пам'яті містить робота з дитячою літературою. Супровід дорослим різних моментів життя дитини читанням напам'ять віршиків, проговорюванням скоромовок приводить до того, що дитина також запам'ятовує та відтворює їх. Читання казок, оповідань, супроводжуване показом ілюстрацій, сприяє розвиткові не тільки словесної, але й образної та емоційної пам'яті. Слід враховувати потребу дитини у предметній діяльності та супроводжувати прочитане зображенням відповідних дій, показуючи, як у героя літературного твору покотився м'ячик, або як він будував місток чи їхав на машині тощо.

Поступово дитину привчають до опрацювання запам'ятовуваного матеріалу за допомогою спостереження. Дорослий звертає увагу малюка: сьогодні пішов дощик, тому ми підемо до дитячого садка під парасолькою; на галявинку прилетіло багато пташок, бо туди мама розсипала хлібні крихти. Варто подбати про те, щоб у процесі спостереження дитина навчалася встановлювати причинно-наслідкові зв'язки: на годівничку пташки прилітають тоді, коли туди покладеш корм. Проводити спостереження потрібно і організовуючи продуктивну діяльність дітей. Наприклад, щоб намалювати яблучко, подивимось, з яких частин воно складається, яку форму та забарвлення має. Спрямовуючи увагу малюка на різні сторони об'єктів, організовуючи діяльність дітей по їх обстеженню, коментуючи дії свої та дитини, вихователь забезпечує формування повного і точного образу пам'яті.

Таким чином, активізація сенсорно-перцептивної, а згодом і розумової активності дитини виступає найважливішою умовою мимовільного запам'ятовування.

Запам'ятовуваний матеріал повинен викликати *інтерес, емоції,* особливо інтелектуальні почуття (здивування, задоволення від відкриття, захоплення, сумнів). Водночас діє загальнопсихологічна закономірність щодо впливу емоцій на продуктивність діяльності: підвищують її тільки переживання середньої сили. Тому надмірно

емоційний матеріал залишає в пам'яті дитини невиразні, аморфні образи. Включення дитини у чимдалі різноманітніші види діяльності, надання простору для її активності сприяє збереженню та використанню того, що вона запам'ятала. Засвоювані дитиною навички побутової діяльності та самообслуговування легко руйнуються при порушеннях звичного режиму організації дитячої життєдіяльності, тому дорослий повинен забезпечити їх стабільність.

Особливу увагу у ***віці 3–7 років*** слід приділяти розвиткові елементів довільної пам'яті. Перші з них з'являються при постановці мнемічних завдань дорослим. Спочатку це завдання «пригадай», а потім «запам'ятай». Найлегше дитина пригадує події, назви слів, осіб, яких нещодавно сприймала: кого бачили вчора у зоопарку? хто прилітав до нас на підвіконня сьогодні вранці? Навчаючи дитину довільному відтворенню, дорослий пояснює зв'язок із моментом запам'ятовування. Так, під час сприймання матеріалу дорослий ставить завдання «подивись (послухай) уважно, бо потрібно буде згадати». Наприклад, під час прогулянки у парк вихователь спрямовує увагу дітей на роздивляння дубового листочка, ставить завдання запам'ятати, якого він кольору і форми, тому що діти будуть потім його малювати.

Високі можливості довільної пам'яті дошкільника виявляються у сюжетно-рольовій грі, тому дорослий повинен створювати всі умови для її розвитку. Під час відвідування пошти також показує і розповідає, що слід запам'ятати, щоб потім діти організували гру «У пошту». Дидактичні впливи повинні подаватися в ігровій формі або вплітатись у гру. Поява ігор з правилами ставить перед дітьми вимогу ці правила запам'ятати та керуватися ними протягом гри.

Для старших дошкільників постановка мнемічних завдань ускладнюється, вона стає більш конкретною та варіативною: віршик треба запам'ятати напам'ять, оповідання своїми словами, щоб переказати. Дітям можна доступно пояснити, як потрібно вчити віршик напам'ять.

Найбільш ефективний спосіб запам'ятовування – коли сприймання чергується із відтворенням. Дітей слід привчати до принципу «зрозумів, тоді запам'ятай», розкривати порядок запам'ятовування значного за обсягом матеріалу, поділяючи його на частини. Доцільно порівнювати результати відтворення із зразком, спонукаючи до оцінки ровесників і самооцінки.

Як розвивати довільну пам'ять

Вважають, що 5-й рік життя є, в середньому, початком періоду запам'ятовування, оскільки саме з цього часу враження дитинства вже мають достатньо систематизований характер і зберігаються протягом усього життя. Більш ранні дитячі спогади, як правило, уривчасті, розрізнені й нечисленні. До 6 року життя у психіці дитини з'являється важливе новоутворення – розвивається довільна пам'ять. Правда, до довільного запам'ятовування та відтворення малюки вдаються порівняно рідко: коли така необхідність виникає безпосередньо під час діяльності чи коли цього вимагають дорослі. Проте саме цьому видові пам'яті відводиться найважливіша роль у майбутньому, оскільки завдання, які доведеться виконувати під час навчання в школі, як правило, вимагатимуть ставити спеціальну мету запам'ятати. На першокласника звалиться лавина нових понять, правил, завдань, інформації, більшість з яких навряд чи будуть яскравими, вражаючими чи цікавими такою мірою, щоб запам'ятатися мимовільно. Дитині необхідно буде робити свідомі вольові зусилля й використовувати певні способи. А цього можна та слід навчитися заздалегідь.

У дітей 5–6 років потрібно розвивати всі види пам'яті – образну і словесно-логічну, короткочасну, довготривалу й оперативну. При цьому основну увагу слід звернути на розвиток вміння керувати процесами пам'яті незалежно від того, на який термін і якого виду матеріал запам'ятовується.

Від рівня розвитку довільної сфери дитини безпосередньо залежать її успіхи в навчанні. Тому на питаннях цілеспрямованого формування довільної пам'яті в дітей 5–6 років ми зупинимося докладніше.

Щоб розвиток довільної пам'яті дитини проходив якнайефективніше, рекомендуємо дотримуватися наступної послідовності.

1) Вироблення вміння приймати мнемічне завдання

Опанування цим умінням є необхідною умовою для переходу від мимовільного запам'ятовування й відтворення до довільного. Але що означає – приймати мнемічне завдання?

Приймати мнемічне завдання – це вміти усвідомлювати мету запам'ятовування. Діти усвідомлюють мету лише тоді, коли зустрічаються з умовами, які вимагають від них активного відтворення та запам'ятовування. Найефективнішими з цього погляду

є умови ігрової діяльності. Під час такої діяльності мнемічна мета має для дитини дуже конкретний зміст. Щоб навчитися усвідомлювати мету запам'ятовування й відтворення, дитині передусім слід оволодіти певними вміннями: уважно слухати завдання, яке дає дорослий; активно запам'ятовувати інформацію, яка надходить; самостійно пригадувати під час відтворення забуту інформацію.

Уважно вислухати завдання дорослого діти старшого дошкільного віку вже, як правило, вміють, тому зупинятися на особливостях розвитку цього вміння ми не будемо. Для того, щоб навчитися активно запам'ятовувати потрібну інформацію, слід оволодіти мнемічним способом «повторення». Докладніше про цей спосіб ми поговоримо у наступному розділі. Навчання вміння відтворювати забуту інформацію передбачає оволодіння вмінням діяти в ситуації відтворення самостійно, звертатися спершу до себе, до власної пам'яті, і лише в останню чергу просити допомоги в дорослого.

2) Навчання мнемічним прийомам

Оскільки на першому етапі ми починаємо розвивати метод «повторення», то основну увагу спочатку слід звернути на подальший розвиток цього прийому. Він формується легше, ніж інші способи, тому що опанування ним не вимагає попередньо навчити дитину якихось мисленнєвих дій. На цьому етапі спосіб «повторення» набуває нової функції – функції відтворення. Дитина повинна навчитися здійснювати відтворююче повторення не під час сприймання завдання, а після того, як воно вже отримане. Таке повторення є активнішим, оскільки передбачає самостійне відтворення дитиною завдання. Про те, як навчити способу «повторення», ви дізнаєтесь у розділі «Як слід повторювати?»

Коли дитина хоч би на елементарному рівні опанує способом «повторення», можна переходити до навчання логічним способам запам'ятовування. Складність цих способів полягає в тому, що вони вимагають попереднього оволодіння відповідними способами логічного мислення. До логічних способів запам'ятовування належать, наприклад, «групування», «співвідношення змісту», «схематизація», «складання плану» і ряд інших. Щоб навчити користуватися ними, зазвичай необхідно пройти два етапи: спершу формується відповідна розумова дія, а вже потім відбувається оволодіння вмінням застосувати цю дію з мнемічною метою.

У віці 5–6 років ми рекомендуємо активізувати розвиток мнемічних способів «групування» і «співвідношення змісту». Про те, як навчити дитину цим способам, ви дізнаєтеся із відповідних розділів, запропонованих далі. Способами «схематизація», «складання плану» та іншими рекомендують навчатися в дещо старшому віці – з другого-третього класу початкової школи.

Опанування вказаними мнемічними способами зробить пам'ять дитини чіпкішою і міцнішою.

3) Вироблення вміння проводити самоперевірку результатів запам'ятовування

Метою самоперевірки є порівняння результатів діяльності з тим, до чого людина прагне, або з якимось раніше заданим зразком. Під час такого порівняння з'являється можливість побачити допущені в процесі діяльності помилки та своєчасно виправити їх.

В основі самоперевірки лежать два способи – відтворююче повторення і порівняння відтвореного матеріалу із тим матеріалом, який слід запам'ятати. При цьому перший спосіб спрямований на те, щоб краще запам'ятати матеріал, а другий – на те, щоб інформація, яка вже є в пам'яті, була максимально точною.

Під час здійснення самоперевірки дуже важливе значення має усвідомлення того, з якою метою вона проводиться. Тільки в такому випадку вона буде корисною для запам'ятовування й дозволить вносити корективи в повторення, наприклад, повторювати більше те, що найгірше запам'ятовується. Навчитися цього дитині непросто, тому їй потрібні будуть ваша допомога та терплячість.

Як слід повторювати?

Повторення – це найпоширеніший мнемічний прийом. Його використовують і дорослі, і діти. Як показують дослідження, якщо цього прийому не навчити, то спонтанно діти починають ним користуватися лише в перший рік навчання у школі. Але якщо організувати таке навчання, то опанувати цей спосіб зможуть навіть 3-річні малюки! Окрім того, навчання повторенню значно розширює можливості й ефективність його застосування. Так, ефективність запам'ятовування буде значно вищою, якщо дитина знатиме, як розподілити повторення в часі, як зробити це по-різному, як навчитися повторювати не лише вголос, але й внутрішньо, подумки.

Але який спосіб найкращий, щоб усього цього навчити дитину?

Спробуємо відповісти на питання на прикладі запам'ятовування предметів. Скажімо, малюкові потрібно запам'ятати декілька

предметів чи іграшок, розкладених на столі. Якою повинна бути послідовність навчання?

Спершу дитина нехай навчиться називати предмети, які слід запам'ятати, вголос. Під час такого називання вона змушена буде сконцентрувати на них свою увагу й розпізнати, які ж це предмети. Потім важливо навчити дитину якнайдокладніше вивчати предмети: розглядати їх з різних боків, обмацувати, можливо, навіть нюхати, пробувати на міцність, гнучкість і т.д. (не бажано примушувати дитину пробувати предмет на зуб, хоча заради об'єктивності слід сказати, що і цей спосіб також дозволяє краще його запам'ятати). Під час такого вивчення дитина сприймає не лише зорову інформацію про предмет, але й тактильну, нюхову та ін. І чим більше каналів надходження інформації, тим краще вона запам'ятовується.

На наступному етапі важливо, щоб малюк навчився називати кожний предмет декілька разів (просте повторення). При цьому називати предмети слід не підряд, а впереміш, наприклад: «ручка», «годинник», «книжка», «годинник», «книжка», «ручка» і т.д. Таке повторення можна провести 2-3 рази. Це найпростіший спосіб, але й він вже дає певний ефект у запам'ятовуванні інформації. Коли дитина ним опанує, можна переходити до складнішого, але ефективнішого повторення – повторення з називанням різноманітних особливостей предмета. Для цього потрібно навчити дитину постійно звертати увагу на якусь іншу деталь цього предмета. Наприклад, спершу – на колір ручки, на її ковпачок, потім – на її форму і т.д.

Завершальним етапом у навчанні повторенню є формування навичок самоперевірки результатів запам'ятовування. Така перевірка є ще одним повторенням, але вже без будь-якої (зорової, тактильної та ін.) опори на предмети, які слід запам'ятати. Запропонуйте дитині заплющити очі й просто назвати вголос предмети, які запам'яталися. Після самоперевірки дитина побачить, що саме вона вже запам'ятала, а що – ні. Предмети, котрі були пропущені, слід назвати знову. Потім провести ще одну перевірку. І так доти, поки відтворення не стане безпомилковим. Засвоюючи спосіб самоперевірки, слід прагнути до скорочення кількості повторень і навчитися перевіряти себе відразу ж після першого повторення. У такому разі процес запам'ятовування поступово стане більш вибірковим – кожне наступне повторення буде відбуватися із врахуванням результатів перевірки попереднього.

Називання предметів вголос слід поступово замінювати називанням їх подумки, на внутрішньому рівні. Перехід до

повторення подумки має дуже важливе значення, оскільки уможливлює подальшу інтелектуалізацію процесу запам'ятовування. Такий перехід є фундаментом, на якому можна формувати складніші, але й ефективніші логічні способи запам'ятовування.

Проте в жодному разі не слід форсувати цей перехід. Спершу спосіб повинен добре сформуватися в зовнішньому, голосному, мовленні, і лише згодом – у внутрішньому.

Стежте за тим, щоб дитина не обмежувалася лише простим повторенням. У неї може закріпитися стереотип використання цього способу, і в майбутньому вона буде орієнтуватися лише на нього. А це – передвісник зубріння, що, як відомо, негативно впливає на пам'ять, засмічуючи мозок непотрібним, неосмисленим матеріалом.

Цікава інформація:

✓ досліди німецького психолога Германа Еббінгауза (1850–1909) показали, що через півгодини після механічного (недостатньо усвідомленого) заучування забувається 40% матеріалу. Наступного дня залишається 34% інформації, через 3 дні – 25%, через 30 днів – 21%. При застосуванні логічної обробки матеріалу, який слід запам'ятати, інформація зберігається значно краще;

✓ різні види пам'яті розвиваються в дітей з різною швидкістю. Наприклад, у хлопчиків спостерігається така послідовність: спершу краще розвивається пам'ять на предмети, потім – на слова із зоровим і слуховим змістом, потім – на звуки, на числа й абстрактні поняття і, нарешті, пам'ять на пережиті емоції. У дівчаток пам'ять формується дещо по-іншому: спершу сильнішою виявляється пам'ять на слова із зоровим змістом, потім – на предмети, далі – на звуки, на числа й абстрактні поняття, і на останньому місці, як і в хлопчиків, пам'ять на емоції;

✓ зорова пам'ять у дівчаток розвинута краще, ніж у хлопчиків;

✓ через які проміжки часу слід робити повторення? Оптимальними вважаються повторення через 15-20 хвилин, через 8-9 годин і через 24 години. Дуже корисно робити повторення перед сном, за 15-20 хвилин до сну, а також вранці, на свіжу голову.

Навчання мнемічному прийому «групування»

Починати навчати цьому мнемічному прийому можна лише тоді, коли дитина опанує мислительною операцією «узагальнення». Тут ми розповімо про те, за якою послідовністю краще це робити. Етапи навчання розглянемо на прикладі запам'ятовування картинок. *Перший етап* – навчання запам'ятовуванню вже згрупованих предметів. Ви показуєте картинки, попередньо розділені на 2 групи. Наприклад: яблуко, груша, слива, банан, апельсин (група «фрукти») і собака, ведмідь, тигр, коза, антилопа (група «тварини»). Дитина повинна назвати ці групи відповідними узагальнюючими словами («фрукти», «тварини»), запам'ятати усі картинки й відвернутися. Після цього ви забираєте одну групу та пропонуєте малюкові пригадати, яка це була група і які картинки входили до неї. На цьому етапі діти ще не проводять самостійного групування картинок, оскільки групи даються їм вже в готовому вигляді. Проте для того, щоб назвати групу, вони повинні зіставити між собою елементи матеріалу всередині групи, знайти спільну ознаку в предметах, зображених на картинках, і відобразити її в узагальнюючому слові. Ця мисленнєва робота полегшує запам'ятовування матеріалу. Усвідомлюючи змістові зв'язки між картинками всередині групи, діти легше розуміють значення групування матеріалу з метою кращого запам'ятовування.

Другий етап – навчання запам'ятовуванню з попереднім групуванням предметів, яке здійснюється разом з дорослим. Тут ви розкладаєте картинки впереміш так, щоб групи не були розділені. Потім разом з дитиною визначаєте й називаєте узагальнюючими словами групи картинок, які утворилися, і малюк їх запам'ятовує. Після цього ви забираєте 2-3 картинки з одної групи та пропонуєте дитині пригадати, які це були картинки. На даному етапі дитина вчиться безпосередньо перед запам'ятовуванням картинок проводити їх групування. Правда, поки що з вашою допомогою.

Третій, кінцевий етап – навчання запам'ятовуванню з попереднім самостійним групуванням предметів. Тут ви робите все так само, як і на другому етапі, лише надаєте дитині можливість проводити групування картинок самостійно. І робити це слід обов'язково вголос, називаючи узагальнюючі слова й картинки, що входять до груп. Спершу, якщо малюк буде забувати про проведення групування, можете йому про це нагадувати. Проте він повинен

навчитися робити це без нагадування. Коли дитині вже все вдаватиметься, можна переходити до проведення групування подумки, тобто без називання узагальнюючих слів і картинок.

Переходячи від одного етапу до другого, поволі збільшуйте загальну кількість картинок (до 15-20) і кількість груп, у які вони можуть бути об'єднані (до 4-5). Після того, як групування буде засвоєно на матеріалі реальних предметів чи картинок, рекомендуємо перейти до використання цього способу для запам'ятовування слів.

Навчання мнемічному прийому «співвіднесення змісту»

Так само, як у випадку з групуванням, навчання цьому мнемічному прийому слід починати лише тоді, коли дитина оволоділа співвіднесенням змісту як мисленнєвою дією. А зараз ми розповімо, як навчити дитину застосовувати цю дію з метою запам'ятовування. Послідовність кроків такого навчання розглянемо на прикладі запам'ятовування картинок і слів.

Почати слід з того, щоб навчити малюка використовувати одні картинки для запам'ятовування інших. Зробити це можна так. Ви показуєте спершу 5 основних картинок, а коли дитина їх уважно роздивиться – ще 5 додаткових, кожна з яких має певний змістовий зв'язок з котроюсь із основних (наприклад, лижі – лижні палиці, яблуко – груша, і т.п.). Потім попросіть підібрати до основних картинок додаткові так, щоб утворилися подібні за змістом пари. Коли малюк це зробить, забираєте додаткові картинки та пропонуєте пригадати їх, використовуючи основні (вони залишаються перед малюком). Таким чином, дитина вчиться за основними картинками відтворювати додаткові. Це – *перший етап* навчання.

На *другому етапі* вирішуються ті ж завдання, що й на першому, лише замість основних картинок використовуються слова. Ви називаєте 7-8 слів і пропонуєте стільки ж додаткових картинок. При цьому картинки добираються малюком відразу ж, під час називання слів (ви назвали слово, малюк вибрав до нього картинку, подібну за змістом). Після того картинки забираєте та знову зачитуєте послідовно кожне слово, а дитина повинна пригадати, яку картинку вона вибирала для цього слова. На цьому етапі дитина закріплює навичку використання одного об'єкта (слів) для відтворення другого (картинок). Слід зазначити, що дошкільнятам запам'ятовування й відтворення слів дається важче, ніж запам'ятовування й відтворення картинок.

Наступний, *третій етап* присвячений тому, щоб навчити здійснювати зворотну операцію, а саме: використання додаткової картинки для відтворення основної. Тут ви відразу ставите перед дитиною завдання – запам'ятати основні картинки, використавши для цього додаткові. Наприклад, ви розкладаєте на столі 8-9 основних картинок, а потім – стільки ж додаткових. Дитина до кожної основної картинки добирає схожу за змістом додаткову, після чого ви забираєте всі основні картинки та просите пригадати їх, орієнтуючись на додаткові, що залишилися на столі. Цей етап є дуже важливим для навчання, оскільки він моделює вже реальну ситуацію, в якій зазвичай застосовують мнемічний прийом «співвідношення змісту», – коли запам'ятовування і відтворення основного матеріалу відбувається з опорою на змістові зв'язки, встановлені з додатковим матеріалом.

Четвертий етап аналогічний третьому, з тою лише різницею, що замість основних картинок дитина повинна запам'ятовувати слова. Ви послідовно зачитуєте 10 слів. Після кожного слова дитина добирає додаткову картинку, яка підходить за змістом і може полегшити запам'ятовування цього слова. Через 1-2 хвилини, після того, як підібрані всі картинки, ви просите малюка назвати слова, які він запам'ятав. При відтворенні слів він повинен спиратися на наочно представлені додаткові картинки.

П'ятий етап – завершальний. На ньому ви продовжуєте навчати дитину використовувати додаткові картинки як опору для запам'ятовування й відтворення слів.

Проте тут завдання ускладнюється. Після зачитування слів (а їх кількість на цьому етапі можна довести до 15), коли дитина підібрала до них всі картинки, ви забираєте ці картинки зі столу та просите відтворити слова. Таким чином, дитина вчиться відтворювати слова з допомогою вже не реальної, а лише мисленнєвої опори на картинки. Цілком можливо, що досягти абсолютного успіху на п'ятому етапі навчання дитині 5–6 років буде непросто. В такому разі навчання та тренування слід продовжувати й у старшому віці, оскільки без опанування цим способом важко буде засвоїти інші, складніші, способи запам'ятовування, яким навчають у 7–10 років.

Як краще вчити вірші

Поезія – не лише оригінальна форма опису навколишньої дійсності, але й хороший інструмент для впливу на духовний світ дитини, який щойно формується. Саме тому вірші вчать і в дитячому садку, і в школі. Проте, крім естетичної, пізнавальної й виховної функцій, заучування віршів виконує також і розвиваючу функцію – з їх допомогою можна розвивати пам'ять, особливо якщо робити це регулярно і з використанням спеціальних методів. Оскільки опанування цими методами не лише покращує ефективність запам'ятовування, але й значно полегшує його, зупинимося на них докладніше.

Отже, *перший метод* – це поступове збільшення обсягу заучуваного матеріалу. З допомогою цього методу запам'ятовування вірша стає легким і невимушеним. Він передбачає вивчення такого обсягу інформації, який можна запам'ятати мало не з першого разу. Наприклад, ви вибрали вірш і прочитали його дитині від початку до кінця (це слід зробити обов'язково, оскільки розуміння змісту заучуваного також сприяє ефективнішому запам'ятовуванню – докладніше про це дивіться нижче). Після цього запропонуйте вивчити перший рядок вірша. Ви читаєте рядок – дитина його повторює. Рядок із 4-5 слів нескладно повторити навіть 5-річному малюкові. Бажано повторити рядок декілька разів поспіль. Під час виконання повторень попросіть малюка робити їх кожного разу по-новому: з іншими силою звуку та інтонацією, з іншим ритмом, з наголосом на іншому слові, з іншим емоційним тлом (похмуро, весело, спокійно, бадьоро, сумно і т.д.). Якщо потрібно, покажіть дитині, як це можна робити. Потім прочитайте другий рядок і попросіть зробити те саме. Але після паузи запропонуйте малюкові повторити вже обидва рядки – перший і другий. Ці рядки також слід повторити декілька разів. Згодом прочитайте наступний рядок і т.д. Найкраще опановувати цим способом, використовуючи короткі вірші, які складаються з 4-5 рядків. Тоді дитині сподобається застосовувати спосіб і для вивчення складніших віршів.

Другий метод можна застосовувати як одночасно з першим, так і самостійно. Це – метод «перекладу» словесної інформації на образну форму. Оскільки вірші «зіткані» з образів і метафор, робити це не так вже й важко. Запропонуйте дитині під час прочитання та повторення кожної строфи закривати очі й уявляти зміст у вигляді

образів, так, ніби вона дивиться мультфільм або роздивляється картинку. Ці образи повинні бути максимально яскравими та конкретними. Для прикладу доберіть декілька картинок до якогось вірша й покажіть, як це можна робити.

Із збільшенням кількості заучуваних рядків образи повинні з'являтися за відповідною до сюжету послідовністю. Запропонуйте малюкові трохи поекспериментувати з цими образами – хай спробує побавитися з римою, змінити якісь деталі в сюжеті, змінити зовнішній вигляд персонажа, «перевернути» його з ніг на голову і т.п. Незмінними повинні залишатися лише послідовність образів і їх основний зміст. Таке експериментування є захоплюючою, емоційно насиченою та дуже корисною вправою. Воно сприяє розвиткові уяви, образного мислення й пам'яті.

Ще один метод – *метод переказування* вірша своїми словами. Після того, як ви прочитали вірш один чи два рази, попросіть дитину переказати його. Хай спробує описати своїми словами, про що йде мова, що роблять персонажі чи які є особливості пейзажу і т.д. Можете допомогти малюкові навідними запитаннями. Мета переказування – якнайглибше проникнути у зміст того, про що йде мова у вірші, встановити різноманітні змістові зв'язки між елементами тексту. Така змістова обробка матеріалу значно полегшить його запам'ятовування.

Навчіть дитину усіх трьох методів. І потренуйтеся застосовувати їх одночасно, дотримуючись певної послідовності: спершу прочитати увесь вірш, потім його переказати, і лише після цього заучувати по рядку з паралельним «перекладом» текстової інформації на образну форму.

Щоб визначити, наскільки успішним у вашого малюка стане процес вивчення віршів внаслідок опанування цими методами, проведіть експеримент. Виберіть два однакові за обсягом і приблизно подібні за змістом вірші на 4-5 рядків. Перший запропонуйте дитині вивчити до освоєння описаних методів, а другий – після.

Спосіб вивчення запропонуйте такий: ви читаєте увесь вірш стільки разів, скільки потрібно буде малюкові, щоб відтворити його без жодної помилки. Зафіксуйте, скільки разів вам доведеться читати вірш у першому випадку і скільки – у другому. У нас немає сумніву, що цифра у другому випадку стане значно меншою.

Ігри для тренування пам'яті

У таблиці 4.2 подано назви ігор, які ми пропонуємо для тренування тих видів пам'яті, які розглядалися вище. Якщо гра може бути використана для розвитку різних видів пам'яті чи способів запам'ятовування, у таблиці вона повторюється.

Таблиця 4.2

Ігри для розвитку виді пам'яті та прийомів запам'ятовування

Види пам'яті та прийоми запам'ятовування	Розвивальні ігри
Образна пам'ять	«Запам'ятай картинки», «Запам'ятай предмети», «Що змінилося?»
Словесно-логічна пам'ять	«Вірші та небилиці», «Запам'ятай слова», «Запам'ятай оповідання»
Оперативна пам'ять	«Яких картинок більше?», «Додавай і запам'ятовуй», «Літаки»
Короткочасна пам'ять	«Запам'ятай цифри», «Запам'ятай картинки»
Довготривала пам'ять	«Вірші та небилиці», «Запам'ятай оповідання»
Прийом «повторення»	«Виконай доручення», «Запам'ятай предмети», «Вірші та небилиці»
Прийом «групування»	«Яка група зникла?», «Зменшилося чи додалося?»
Прийом «співвідношення змісту»	«Пари картинок», «Слово й картинка», «Картинка допомагає картинці», «Картинка допомагає слову»

Виконай доручення

Гра розвиває вміння приймати мнемічне завдання й застосовувати спосіб «повторення».

Для гри знадобиться 10-15 предметів, які дитина добре знає. Бажано, щоб вони були невеликого розміру. Розкладіть попередньо усі предмети «на прилавку магазину» (прилавком можуть бути стіл, диван, стільці), але так, щоб їх не було видно, коли ви даватимете дитині завдання. Придумайте ігрову ситуацію, під час якої у вас виникла потреба придбати нові предмети. Наприклад, вам потрібно поновити деякі господарські речі. Запропонуйте дитині «піти в

господарський магазин» і дещо купити. Назвіть 6-8 предметів з тих, що ви приготували в «магазині» і які вона повинна принести. Це можуть бути: маленька каструлька, тарілка, ложка, сірники, щітка для взуття, крем для взуття, рушник та інші речі.

Під час виконання завдання зверніть увагу на те, чи повторює дитина назви предметів, які їй доручили купити; чи здійснює вона самоперевірку того, що запам'ятала; чи перевіряє себе повторно. Ці спостереження допоможуть вам зрозуміти, наскільки добре дитина засвоїла спосіб «повторення», а також з'ясувати, чому в неї виникають ускладнення. Коли дитина повернеться з «покупками», спитайте, чи виконала вона ваше доручення. Нехай розповість, що вона купила, а що забула купити. Бажано, щоб помилки малюк виявив самостійно.

Щоб зробити гру складнішою, слід збільшити перелік ваших доручень. Чим він довший, тим важче завдання. Окрім того, складність завдання визначається тим, які додаткові дії дитина повинна виконувати. Наприклад, чи потрібно їй, крім придбання конкретних предметів, дотримуватися якихось правил або виконувати розрахунки з грошима. Введення таких правил чи розрахунків робить гру значно важчою.

Запам'ятай предмети

Ще одна гра для тренування мнемічного прийому «повторення» і розвитку вміння здійснювати самоперевірку результатів запам'ятовування.

Приготуйте 6-8 предметів невеликого розміру, наприклад, ручку, зубну щітку, будильник, цукерку, дзеркальце й гумку (предмети не повинні бути пов'язані один з одним за змістом). Розкладіть ці предмети на столі та запропонуйте дитині протягом 2-3 хвилин їх уважно вивчати й запам'ятовувати. Дозвольте малюкові вивчати предмети не лише очима, але й руками. Коли відведений час мине, дитина повинна відвернутися (або закрити очі), а ви тим часом забираєте (або чимось накриваєте) предмети та просите малюка пригадати їх.

Якщо потрібно ускладнити завдання, додайте ще декілька предметів, котрі дитина повинна запам'ятати, або ж скоротіть час, відведений для запам'ятовування.

Вірші та небилиці

Запам'ятовування віршів для багатьох дітей видається дуже нудною й тому важкою справою. Спробуйте перетворити цей процес в гру або змагання, і ставлення дитини відразу зміниться. Наприклад, пограйте з малюком у таку гру: ви читаєте вірш на чотири рядки без останнього слова, а він повинен здогадатися, яке це має бути слово. Потім ви читаєте той самий вірш на чотири рядки ще раз, але вже без останніх двох слів, потім трьох слів і т.д. Слова, яких не вистачає, повинен називати малюк. Поступово йому слід буде назвати усі слова вірша, тобто, фактично, вивчити його напам'ять.

Можна спробувати розіграти вірш у вигляді маленької вистави (акторами будете ви самі або іграшки). В процесі інсценування не шкодуйте емоцій. Або запропонуйте малюкові поставити невелику виставу, у якій він, ви і, можливо, ще хто-небудь з ваших рідних чи друзів були б акторами. Сценки також повинні бути емоційними, але достатньо простими. Чим цікавішою буде ваша спільна сценка, тим швидше й легше малюк запам'ятає вірш.

Для того, щоб перетворити вивчення віршів на змагання, необхідно, як мінімум, два учасники. Запропонуйте їм позмагатися, хто швидше вивчить вірш із 4-6 рядків. Швидкість буде вимірюватися не хвилинами й секундами, а кількістю повторень. Ви читаєте вірш перший раз, даєте 1-2 хвилини на те, щоб кожний учасник повторив (подумки чи вголос) те, що запам'ятав. Згодом читаєте його вдруге, втретє і т.д. Хто першим повторить вголос увесь вірш без єдиної помилки – той і виграє змагання.

Для різноманітності замість віршів можна використовувати веселі небилиці. З одного боку, їх важче запам'ятати, оскільки вони позбавлені звичайної логіки, а з другого – своєю фантастичністю, незвичністю небилиці створюють таке емоційне тло, яке робить процес запам'ятовування ефективнішим.

Ось декілька прикладів:

– Так я й знав! – скрикнув дід з бородою,
Борода мені стала бідою!
В ній усяка пташва
Кубла, гнізда звива,
Порядкує мені бородою!
(Едвард Лір)

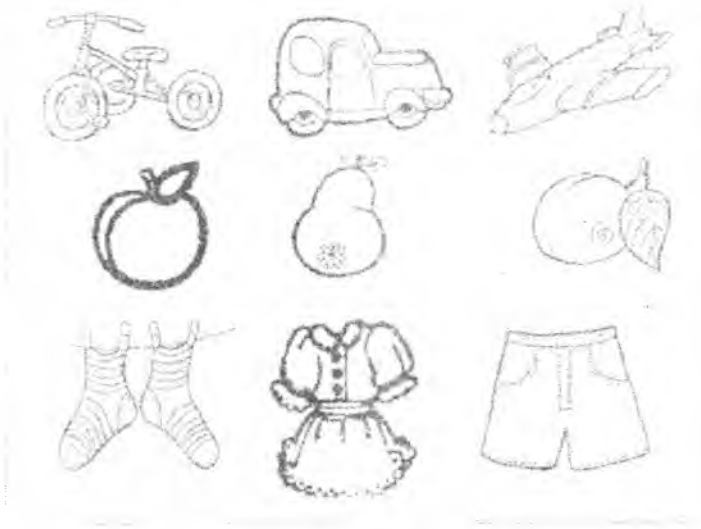
В одної дівчини ніс
До землі, повірте, доріс.
Та знайшлася бабуся,
Що сказала: – Наймуся
Помагати носити цей ніс!
(Едвард Лір)
Раденький розумний рак
Взяв голку й нитку
І полатав собі спідничку.
(Едвард Лір)

Ігри, пов'язані із заучуванням віршів і небилиць, дозволяють розвивати в дітей словесно-логічну пам'ять, мнемічний спосіб «повторення», вміння переводити словесну інформацію в образну форму, а також репродуктивну уяву.

Яка група зникла?

Ця гра призначена для тренування мнемічного способу «групування». Приготуйте картинки із зображенням предметів декількох груп, наприклад, це можуть бути велосипед, автомобіль, літак («транспорт»), яблуко, груша, слива («фрукти»), шкарпетки, сукня, шорти («одяг») і т.д.

Перший варіант гри. Він застосовується на першому етапі навчання мнемічному прийому «групування». Дітям ще не потрібно здійснювати класифікацію (чи групування) як мисленнєву дію, оскільки групи даються їм у готовому вигляді. Розкладіть картинки на столі так, щоб було три ряди по три картинки, а в одному ряді – картинки одної групи (або запропонуйте подивитися на *мал. 6*). Попросіть малюка назвати одним словом і запам'ятати кожну групу. Після того він відвертається, ви забираєте (або закриваєте аркушем паперу) одну групу картинок і пропонуєте дитині визначити, яка група зникла.



Мал. 4.6

Другий варіант гри складніший. Він може застосовуватися на другому етапі навчання групуванню. Тут ви розкладаєте картинки вже впереміш, щоб групи не були розділені просторово. Потім пропонуєте дитині самостійно визначити й назвати узагальнюючими словами групи, які можна утворити з картинок, що є у розпорядженні малюка. Після того дитина повинна запам'ятати всі картинки й відвернутися (або закрити очі), а ви забираєте 2-3 картинки одної групи та пропонуєте дитині пригадати, які це були картинки й до якої групи вони належали.

Складність гри залежить від загальної кількості картинок і груп, які вони утворюють.

Зменшилося чи додалося?

За допомогою цієї гри ви можете продовжити навчання мнемічному способу «групування». Тут вам знову потрібні будуть картинки із зображеннями предметів різних груп. Візьміть, для прикладу, по 3-4 картинки з кожної із таких груп («дерева», «тварини», «овочі», «спортивний інвентар») і розкладіть їх на столі впереміш. Малюк повинен на них уважно подивитися, протягом 1-2

хвилин запам'ятати і відвернутися. Потім ви забираєте зі столу 4-5 картинок, що стосуються, як мінімум, трьох різних груп. Дитина визначає, яких картинок бракує.

Основна мета цієї гри – навчити малюка самостійно користуватися способом «групування» під час запам'ятовування та відтворення картинок. Тому постарайтеся в процесі гри звести до мінімуму підказування й зауваження стосовно необхідності використовувати цей спосіб. Нагадати про це бажано лише перед початком гри.

Гра може мати декілька варіантів. Наприклад, ви можете не лише забирати картинки, але й додавати нові або ж одночасно одні забирати, а інші додавати. Важливим є лише те, щоб і в першому, і в другому випадках ви забирали та додавали картинки з різних груп. Спершу ви можете повідомляти дитині перед початком гри, що саме будете робити з картинками – забирати, додавати чи те й інше одночасно. А надалі ускладніть завдання – не попереджуйте про свої дії. Тоді дитина повинна буде сама визначити, що ж відбулося.

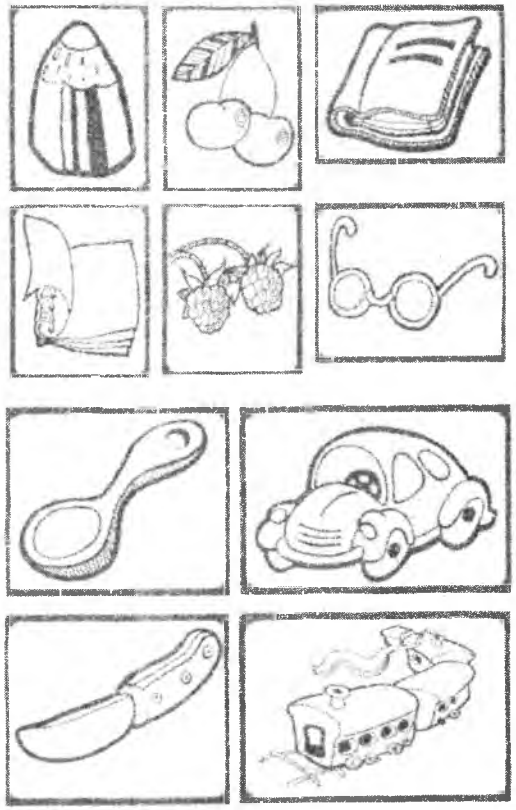
Пари картинок

З цієї гри можна починати навчати мнемічного способу «співвідношення змісту». Правда, є одна обов'язкова умова: до цього моменту дитина повинна вже опанувати «співвідношенням змісту» як мисленнєвою дією.

Для гри потрібно 5-6 пар картинок із зображеннями предметів, пов'язаних один з одним за змістом, наприклад: олівець – альбом, ложка – ножик, автомобіль – потяг, вишня – малина, книжка – окуляри. Розкладіть їх попарно, в два ряди: олівець – зверху, альбом – під ним; ложка – зверху, ножик – під нею і т.д. (див. *мал. 4.7*).

Запропонуйте малюкові оглянути й запам'ятати всі картинки. Особливу увагу зверніть на змістовий зв'язок, що існує між картинками кожної пари. Дитина повинна помітити та назвати, в чому полягає цей зв'язок. Відразу попередьте малюка, що після того, як він все запам'ятає, один ряд картинок буде накритий аркушем паперу і, щоб відновити з пам'яті цей ряд, йому потрібно буде використати той, що залишиться. Через 2-3 хвилини закрийте картинки верхнього ряду. Завдання дитини – сказати, які це були картинки.

Щоб під час гри відбувалося тренування саме мнемічного способу «співвідношення змісту», попросіть малюка не користуватися якимись іншими способами, котрими він уже володіє (наприклад, «повторення» або «групування»). Ця умова дуже важлива, оскільки без неї дитина так чи інакше у процесі запам'ятовування замість нового способу буде застосовувати старий – знайомий, а тому легший.



Мал. 4.7

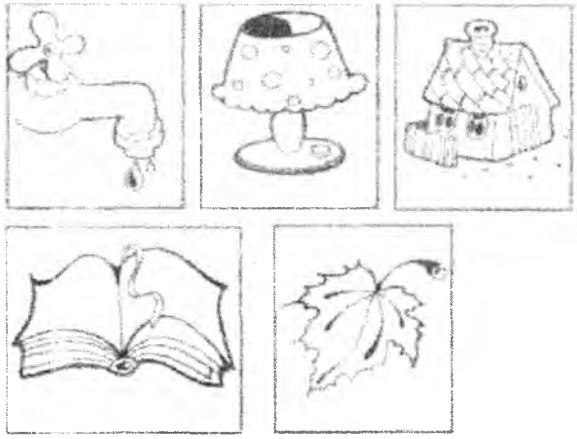
Слово і картинка

Цю гру можна використовувати на другому етапі навчання мнемічному прийому «співвідношення змісту». Вона схожа на попередню, тільки тут замість одного набору картинок використовуються слова й відсутні готові змістові пари. Останні

дитина повинна створити сама. Ви послідовно називаєте 5-6 слів і показуєте (або даєте, якщо є окремі картинки) малюкові стільки ж картинок. Наприклад: слова – чайник, світло, шафа, цеглина, дерево; картинки – кран (з якого капає вода), настільна лампа, книга, будинок, кленовий листочок (див. *мал. 4.8*).

До кожного слова малюкові слід знайти картинку, що за змістом відповідає слову. Після цього закрийте картинки й знову послідовно зачитайте кожне слово. Дитині слід пригадати, яку картинку вона підібрала до цього слова. Гру можна ускладнити шляхом збільшення кількості змістових пар (слово-картинка), а також добираючи пари, змістові зв'язки в яких менш очевидні.

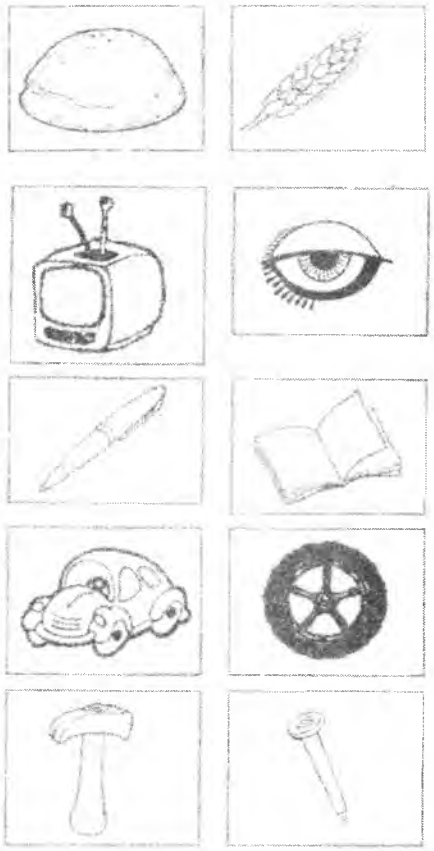
Наприкінці гри проаналізуйте разом з дитиною, які вона допустила помилки в доборі змістової пари й під час відтворення основних картинок. Підкажіть, як можна виправити ці помилки, і пограйте ще раз, але вже з іншими картинками.



Мал. 4.8

Картинка допомагає картинці

Ця гра також формує мнемічний спосіб «співвідношення змісту» (третій етап навчання). Вона схожа на гру «Пари картинок», але має принципові відмінності.



Мал. 4. 9

Для гри слід приготувати два комплекти по 8–9 картинок у кожному: перший – основний, другий – додатковий. Ви розкладаєте на столі основний комплект і повідомляєте дитині, що зараз їй потрібно буде запам'ятати ці картинки, а для того, щоб легше виконати завдання, можна використати другий комплект картинок. Ви даєте їх малюкові та пропонуєте вибрати до кожної основної картинки додаткову, подібну до неї за змістом. Малюк розкладає картинки попарно (основна – додаткова) і вивчає всі картинки ще раз протягом 1-2 хвилин. Після того ви забираєте всі основні картинки, а дитина повинна пригадати їх, орієнтуючись на додаткові.

Для початку можна спробувати пограти, використовуючи картинки, зображені на *малюнку 4.9*. На цьому рисунку зліва знаходяться основні картинки, а справа – додаткові.

Картинка допомагає слову

Гра тренує мнемічний метод «співвідношення змісту» (четвертий – п'ятий етапи навчання). Проводити її слід так само, як і попередню гру, тільки тут замість основних картинок використовуються слова. До початку гри слід приготувати 10 слів і 10 картинок, пов'язаних з цими словами за змістом. Слова: музика, нора, пенал, светр, листок, стіл, час, шуруп, гніздо, світло. Картинки до них наведені на *малюнку 4.10*.

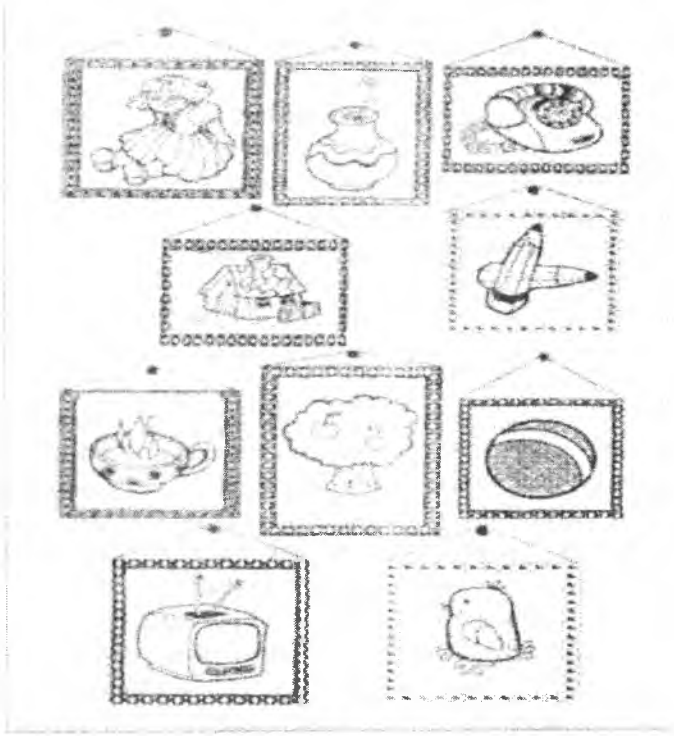
Мал. 4.10

Гра має два варіанти. Для четвертого етапу навчання радимо використати перший варіант. Ви послідовно зачитуєте слова, а

дитина до кожного слова добирає картинку, яка підходить за змістом. Після того, як усі картинки підібрані, ви пропонуєте малюкові протягом 1-2 хвилин ще раз уважно подивитися на картинки та пригадати пов'язані з ними слова. Потім малюк повинен назвати ті слова, які він запам'ятав. Під час цього він може дивитися на картинки.

На п'ятому етапі навчання потрібно використати другий варіант гри, який відрізняється від першого тим, що перед відтворенням слів ви забираєте картинки. І тоді дитина вимушена орієнтуватися вже не на реальні картинки, а на уявні.

Запам'ятай картинки



Мал. 4.11

Ця гра розвиває образну пам'ять, а також закріплює мнемічний прийом «повторення». Вона схожа на гру «Запам'ятай предмети»,

тільки тут замість предметів використовуються картинки. Отже, покажіть дитині 8-10 картинок із зображеннями різноманітних предметів, тварин чи людей (бажано, щоб ці картинки не були пов'язані між собою за змістом), наприклад, як на *малюнку 4.11*.

Малюкові слід їх уважно роздивитися й запам'ятати. Через 2-3 хвилини закрийте картинки та попросіть відтворити, що на них було зображено. Якщо дитина відтворить не всі картинки, відкрийте їх і запропонуйте визначити ті, які не були названі.

За допомогою цієї гри можна тренувати не лише короткочасну, але й довготривалу пам'ять. Запропонуйте дитині пригадати картинки, наприклад, наступного дня або через тиждень. Поясніть, що дуже важливо вміти запам'ятовувати не лише на короткий час, але й надовго. Наведіть декілька прикладів.

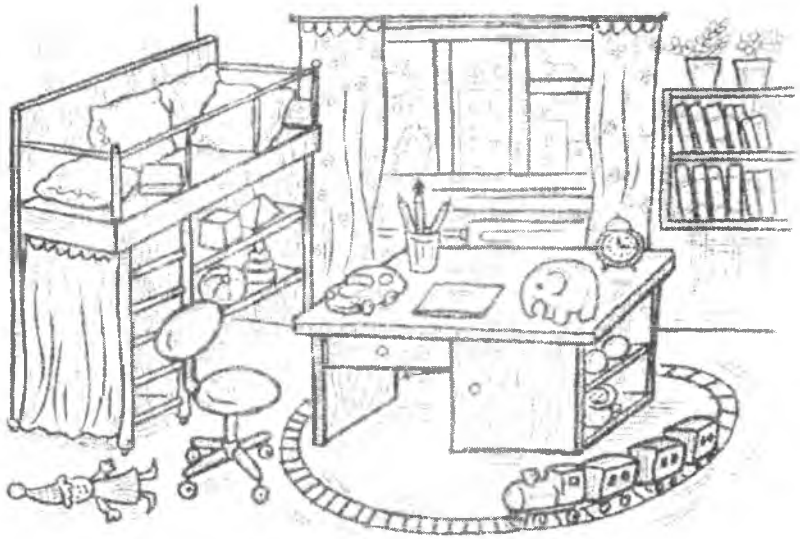
Гру можна ускладнювати або спрощувати, змінюючи кількість картинок, а також тривалість їх експонування.

Що змінилося?

Ця гра також дає можливість розвивати образну пам'ять і мнемічний спосіб «повторення». У неї можна грати з картками або з реальними предметами. Гра відрізняється від попередніх ігор «Запам'ятай предмети» або «Запам'ятай картинки» тим, що після того, як дитина запам'ятала предмети (картинки), тут нічого не зникає й не додається – змінюється лише місце, на якому вони знаходилися.

Наприклад, розкладіть на столі 10 предметів, які не пов'язані між собою за змістом і які неможливо згрупувати: гребінець, книгу, кубик від конструктора, значок, ложку тощо. Запропонуйте малюкові уважно роздивитися їх протягом 2-3 хвилин і запам'ятати, що де лежить. Коли дитина відвернеться, поміняйте місцями дві-три пари предметів, а потім запитайте: «Що змінилося?»

У цю гру діти можуть грати між собою самостійно. Виграє той, хто допускає менше помилок. Помилкою вважається, якщо: 1) не вказаний предмет, що змінив своє місце; 2) вказаний предмет, який свого місця не змінював. Так, якщо змінили свої місця дві пари предметів, то слід було вказати 4 предмети.



Мал. 4.12(а)

Мал. 4.12(б)

Ускладнити гру можна, якщо збільшити загальну кількість предметів або збільшити кількість предметів, які змінюють своє місце, і скоротити час, відведений для запам'ятовування.

Грати в цю гру можна, використовуючи рисунки. Наприклад, запропонуйте малюкові подивитися на *малюнок 4.12(а)* і запам'ятати, які предмети є в дитячій кімнаті і де вони знаходяться. Потім покажіть *малюнок 4.12(б)* і запитайте: «Що в кімнаті змінилося?» Нехай дитина спробує назвати всі предмети, які змінили своє місцезнаходження.

Правильні відповіді: слоник, зошит на столі, будильник, пензлик, склянка з олівцями, машинка, стілець, подушка, паровозик, вагончик.

Запам'ятай слова

Гра розвиває словесно-логічну пам'ять.

Ви зачитуєте дитині 10-12 не пов'язаних за змістом слів, наприклад: стіл, море, груша, вікно, літак, помідор, тарілка, дим, валізка, голова. Вона повинна їх запам'ятати й відразу ж після прочитання відтворити. Враховуючи кількість правильно названих слів, можна прослідкувати, як змінюється пам'ять дитини протягом певного відрізку часу. Якщо кількість таких слів зростає, отже, пам'ять покращується.

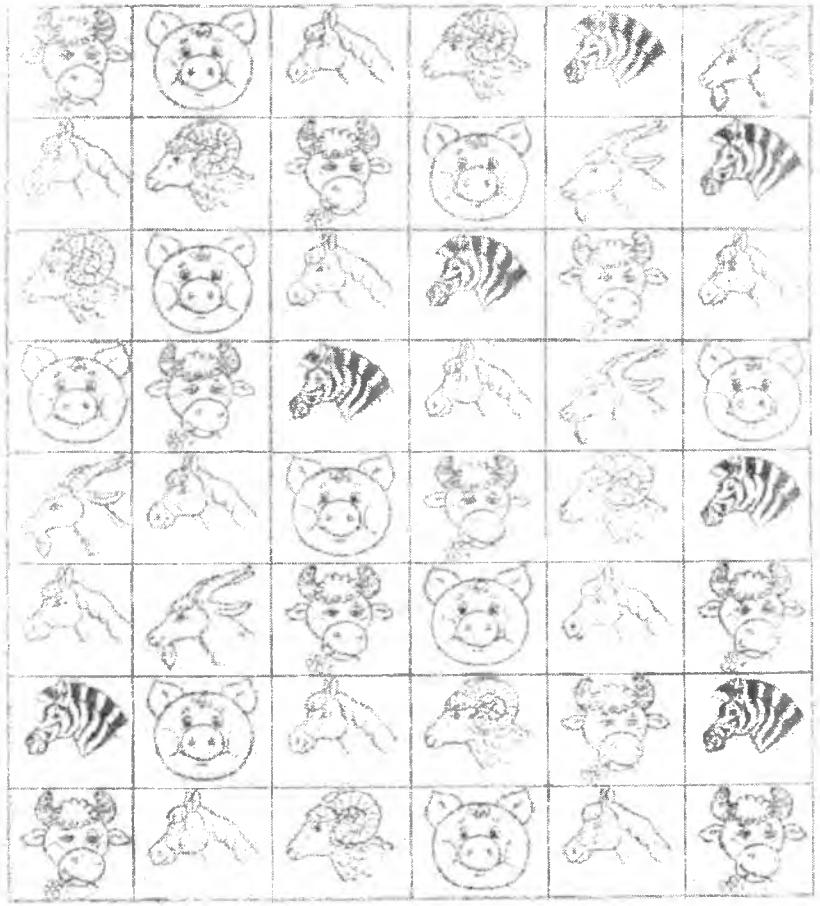
Запам'ятай оповідання

Ще одна гра на розвиток словесно-логічної пам'яті. Для неї можна використати будь-яке дитяче оповідання або казку – головне, щоб твір був цікавим і невеликим (1-2 сторінки). Попередьте малюка, щоб він уважно слухав і намагався запам'ятати все, навіть незначні подробиці.

Прочитайте, не поспішаючи, вибране вами оповідання, почавши з його назви. Потім запропонуйте дитині розповісти якнайдокладніше, про що в ньому йдеться та як воно називається. Залежно від докладності переказу нараховуються бали. Так, якщо: 1) точно вказана назва оповідання; 2) правильно передана його основна думка; 3) правильно названі окремі деталі (наприклад, імена персонажів, особливості їх зовнішнього вигляду, місце подій і т.д.) – нараховуєте 5 балів. Якщо правильно передана основна думка, але є помилки в назві чи в деталях, то нараховуєте 4 бали. Якщо правильно передана

лише основна думка, дитина отримує 3 бали. Якщо основна думка не передана, але правильно вказані назва й окремі деталі, можна дати 2 бали; якщо правильно вказане лише щось одне – назва або окремі деталі – 1 бал; якщо дитина не може сказати навіть цього – 0 балів.

Цю гру добре проводити у вигляді змагання між двома дітьми. Правда, для цього слід приготувати два однакових за складністю та розміром оповідання. Перше зачитайте одному учасникові гри, а друге – другому. Виграє той, хто набере більше балів.



Мал. 4.13

Яких картинок більше?

Гра розвиває образну оперативну пам'ять і закріплює мнемічний спосіб «повторення».

Для гри потрібна спеціальна таблиця із зображенням кількох видів об'єктів (див. *мал. 4.13*). Завдання дитини – визначити, яких тварин в таблиці найбільше, а яких – найменше. Для цього вона повинна подумки підрахувати кількість тварин кожного виду (корів, свинок, коників і т.д.), запам'ятати отримані результати і подумки їх порівняти. Гру можна урізноманітнити, якщо додати завдання такого типу: «Яких тварин більше, ніж зебр, але менше, ніж корів?»

Основні труднощі, які виникають у процесі цієї гри, полягають в тому, що дитині потрібно виконувати одночасно дві дії: рахувати тварин, зображених на рисунку, і запам'ятовувати їх кількість. Останню дію забезпечує оперативна пам'ять.

Додавай і запам'ятовуй

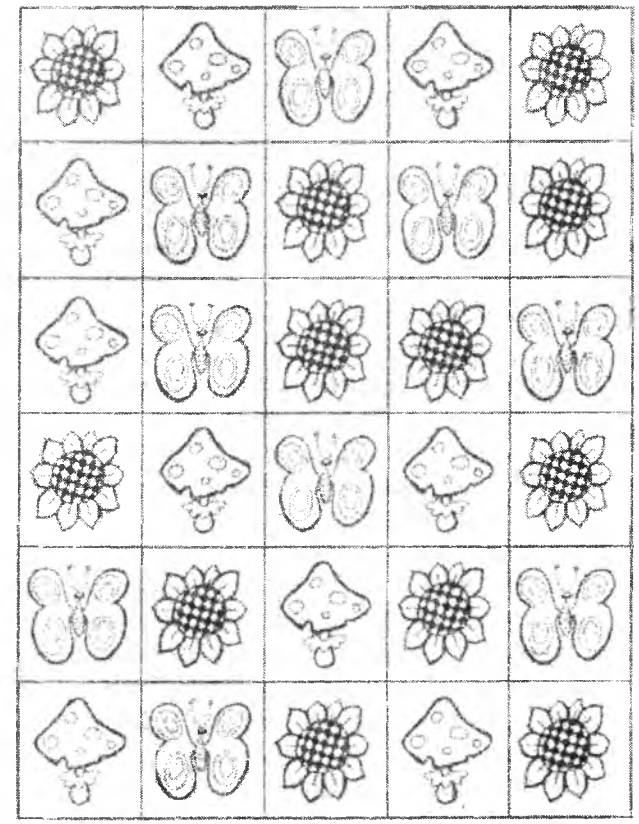
Для того, щоб грати, дитина повинна вміти здійснювати елементарні операції додавання в межах 10-20. Гра спрямована на розвиток оперативної пам'яті. На *малюнку 4.14* зображена таблиця, в якій непослідовно чергуються три малюнки: квітка, метелик, грибок.

Дитина дивиться послідовно на горизонтальні ряди, називаючи кожний предмет і рахуючи кількість однакових предметів (у порядку зростання). Наприклад: «одна квітка», «один грибок», «один метелик», «два грибочки», «дві квітки», «три грибочки», «два метелики», «три квітки» і т.д. Щоб успішно виконати завдання, слід постійно зберігати в пам'яті поточну суму стосовно кожного зображення. Повертатися назад і перераховувати зображення можна лише в тому випадку, якщо дитина забула поточну суму щодо котрогось із них. Тоді зараховується помилка, сума поновлюється й гра продовжується.

Помилкою буде також неправильно вказана поточна сума (щоправда, щоб таку помилку помітити, вам потрібно одночасно з дитиною уважно слідкувати за виконанням завдання). Проте в цьому випадку гру не зупиняйте. Нехай дитина рахує далі, ви лише зафіксуйте, що вона зробила помилку.

Складність залежить від загальної кількості зображень, які потрібно проглянути, а також від кількості видів зображень. Для

дітей 5–6 років ця гра, а також наступна, є досить важкими. Але вони дуже корисні для розвитку інтелектуальних здібностей і тренування розумової працездатності.



Мал. 4.14

ЛІТАКИ

Повідомте малюкові, що в цій грі йому доведеться виконувати роль диспетчера, який стежить за пересуванням літаків у повітрі. Робити це потрібно, дивлячись на електронне табло, кожний квадрат котрого має свою назву (див. *мал. 4.15*).

У квадратах А4, Б1 і В2 знаходяться літаки (буква позначає також марку літака), за якими потрібно буде стежити. Пересуваються

ці літаки за такими правилами: лише по горизонталі, зліва направо, кожного разу – на одну клітинку; якщо літак досягає 10-го квадрата, після наступного ходу він знову потрапляє в квадрат 1 тої ж горизонталі. Усі пересування дитина робить подумки. Ви повідомляєте марку літака, який у цю мить почав рухатися, а малюкові слід назвати квадрат, у який цей літак потрапить.

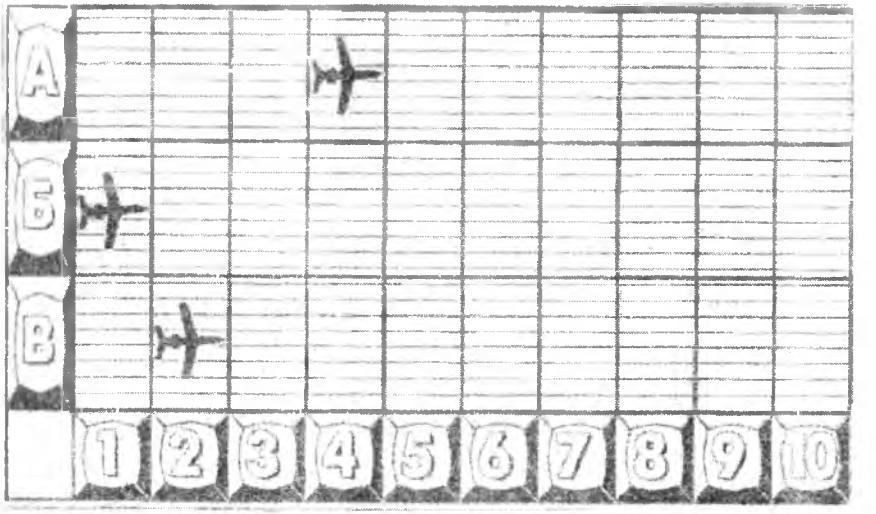
Наприклад, ви говорите «А» – це означає, що літак марки «А» зараз пересувається з квадрата 4 в квадрат 5. Тому правильною відповіддю, яку повинен дати малюк, буде «5». Далі може бути (в дужках вказана правильна відповідь): В(3), Б(2). Тепер починається найголовніше. Усі літаки змінили свою початкову позицію. І про це малюк повинен пам'ятати, тобто він має кожного разу, називаючи квадрат, куди пересувається літак, запам'ятовувати його останнє місцезнаходження й наступне пересування робити, вже враховуючи попереднє.

Як гра може продовжуватися далі? Ось ще декілька завдань з правильними відповідями: А(6), Б(3), А(7), В(4), Б(4), А(8), В(5), А(9), Б(5), В(6), А(10), Б(6), А(1), В(7), А(2), В(8) і т.д. Слідкувати за пересуванням літаків можна лише очима; користуватися указкою, олівцем чи пальцем не дозволяється.

Якщо дитина дає неправильну відповідь або не пам'ятає, де знаходиться котрийсь літак, гра тимчасово зупиняється, ви підказуєте місцезнаходження всіх літаків, малюк запам'ятовує (на діаграмі нічого не змінюється!), і гра продовжується далі. Кожну таку зупинку ви фіксуєте як помилку. А дитині поясніть, що диспетчерові не можна помилятися, бо це призведе до аварії. Тому слід бути дуже уважним.

Нижче ми наводимо повний варіант гри для такого ж розміщення літаків: В(3), А(5), Б(2), А(6), В(4), А(7), Б(3), В(5), А(8), В(6), Б(4), А(9), В(7), Б(5), А(10), В(8), Б(6), В(9), Б(7), А(1), В(10), Б(8), А(2), В(1), Б(9), А(3), Б(10), В(2), А(4), Б(1).

Створити схожі варіанти гри ви можете й самостійно. Початкове розміщення літаків може бути будь-яким – головне, щоб вони не знаходилися на одній вертикалі, бо в цьому випадку слідкувати за ними буде значно легше. Загальну кількість завдань також можете вибрати самі (ми рекомендуємо від 20 до 40). Складність гри можна змінити, якщо забрати чи додати один літак (відповідно з'явиться або зникне одна горизонталь квадратів). Показник успішності гри – відсоток правильних відповідей від загальної кількості завдань.



Мал. 4.15

Запам'ятай цифри

Ця гра – для розвитку короткочасної пам'яті, а також на закріплення мнемічного способу «повторення».

Зміст гри дуже простий. Ви показуєте дитині набір цифр, вона їх запам'ятовує, через 2-3 хвилини ви ці цифри закриваєте аркушем паперу, а вона повинна їх відтворити по пам'яті. Починати краще з трьох цифр, а далі поступово збільшувати кількість. Для початку можете використати набори цифр, зображені на *малюнку 4.16*.

Мал. 4.16

Якщо малюк забув котрусь цифру або назвав неправильно, покажіть йому набір ще раз і запропонуйте виправити свою помилку.

Аналогічні картинки ви можете зробити самі. Цифри повинні бути достатньо великими. Переходити до запам'ятовування більшої кількості цифр бажано лише тоді, коли дитина буде практично безпомилково запам'ятовувати попередню кількість. Підвищити складність гри можна також, скорочуючи час, відведений для запам'ятовування.

4.3. Розвиток уяви дітей дошкільного віку

Що таке уява і якою вона буває?

Що таке уява, напевно, знає кожний. Ми часто говоримо одне одному: «Уяви собі таку ситуацію...», «Уяви, що ти...» або «Ну, придумай щось!» Так от, для того, щоб «уявляти», «придумувати», нам необхідна уява.

Уява – це специфічно людський пізнавальний психічний процес, який називають також *імажинативною діяльністю*. Її значення в житті людини розкривають функції уяви.

Уява – своєрідна форма відображення об'єктивної дійсності, психічний процес, що полягає у створенні нових образів шляхом переробки матеріалу сприймань і уявлень, що виникли у попередньому досвіді. Тому образи уяви називають вторинними.

Уява – це психічний процес побудови чуттєво-наочних образів предметів чи явищ дійсності ще до їх виникнення, а також створення програми поведінки у тих випадках, коли проблемна ситуація характеризується невизначеністю.

Коли людина уявляє, в її свідомості виникають різноманітні психічні образи. Залежно від їх походження розрізняють уяву *репродуктивну* (або відтворюючу) і *продуктивну* (або творчу). Образи репродуктивної уяви виникають на основі словесного або графічного описів. Наприклад, під час читання книги можна уявити ситуацію, в яку потрапив головний герой, «побачити» його обличчя, одяг.

Образи творчої уяви завжди оригінальні. Вони синтезуються людиною самостійно, без опори на певний опис. Спробуйте вигадати цікаву історію, не схожу на відомі вам сюжети, і серед образів, які у вас виникнуть під час цього процесу, будуть також образи творчої уяви.

Особливістю уяви є те, що вона дозволяє приймати рішення і знаходити вихід з проблемної ситуації за відсутності необхідних знань. *Фантазія* (синонім поняття «уява») дозволяє, так би мовити, «перескочити» через певні етапи мислення і уявити собі кінцевий результат.

Розрізняють пасивну й активну уяву.

Пасивною називають уяву, яка виникає мимовільно, «сама по собі». *Активна* уява спрямована на вирішення конкретних завдань.

Залежно від характеру цих завдань розрізняють репродуктивну (або відтворюючу) і продуктивну (або творчу) уяву.

Репродуктивна уява відтворює образи й уявлення на основі уже відомих з попереднього досвіду. Наприклад, під час читання літератури, вивчення карти місцевості чи історичних документів уява відтворює те, що відображене в цих книгах, картах, документах. Коли відтворюються образи об'єктів, для яких важливе значення мають просторові характеристики, говорять про просторову уяву.

Продуктивна уява породжує абсолютно нові образи, що не мають аналогів у попередньому досвіді. Продуктивна уява є невід'ємним елементом творчої діяльності.

Уява становить певний відхід від безпосередньо даного, від оточуючої реальності, але в ній завжди зберігається зв'язок з дійсністю. Цей зв'язок полягає у наступних фактах.

1. Нові образи виникають із життєвих вражень, елементи образу існують реально, хоча в інших поєднаннях (мавка, сфінкс, кентавр).

2. При створенні нових образів враховуються відомі закономірності. Завдяки цьому образи уяви можуть реально втілюватись. Зі 108 ідей, описаних у творах Ж. Верна, нереалізованими залишаються десять, а з 50 ідей, що містяться в творах О. Бєляєва – три.

3. Завдяки уяві відновлюємо картини, відомі за описами: події минулого, поверхні недосяжних планет.

4. Через уявні образи людина висловлює свої емоційні стани. З іншого боку, образи уяви викликають у людини емоції, супроводжуються реальними переживаннями. Так, дитина по-справжньому лякається від страхітливих казкових героїв. Л.С. Виготський назвав цей факт «законом емоційної реальності уяви».

Розвиток уяви спирається, насамперед, на такі пізнавальні процеси, як *сприймання* та *пам'ять*. Закріплення у пам'яті образів сприймання відбувається у формі *уявлення*. Безпосередньою передумовою дитячої уяви є оперування *уявленнями*.

Уявлення – образи предметів, сцен і подій, що виникають на основі пригадування або продуктивної уяви. На відміну від сприйнять, можуть носити узагальнений характер. Якщо сприйняття відносяться тільки до сьогодення, то уявлення – до минулого і можливого майбутнього.

Існування уявлень не пов'язане з наявністю предмета і його впливом на органи почуттів. Актуалізуються за асоціаціями: слово – образ, образ – образ, почуття – образ, – а також мимоволі, через дію

неусвідомлюваних механізмів. Образ уявлення відбивається у сфері свідомості. Проекція уявлень у реальний простір – це *галюцинація*. Особистісні уявлення об'єктивуються, стають доступними іншим через словесний опис, графічне зображення і пов'язану з ними поведінку. Рухові уявлення здійснюють попереднє налаштування людини на дію і як еталон коректують її.

При порівнянні якісних характеристик образу сприйняття й образів уявлення впадає в око неясність, невиразність, неповнота, фрагментарність, нестійкість і блідість останніх у порівнянні з образом сприйняття. Ці ознаки дійсно властиві уявленням, проте не є істотними. Сутність уявлень – у тім, що вони є узагальненими образами дійсності, які зберігають важливі для особи або особистості особливості світу. Уявлення – вихідні дані для оперування у свідомості зліпками дійсності.

Уявлення – підсумок чуттєвого пізнання світу, досвід, надбання кожної особистості. Одночасно образ уявлення – вихідна форма розвитку і розгортання психічного життя особистості. Серед закономірностей насамперед важлива узагальненість образу, яка є характерною навіть для одиничних уявлень, для загальних уявлень вона – головна ознака.

Чуттєво-предметний характер уявлень дозволяє класифікувати їх за модальністю – це зорові, слухові, нюхові, тактильні тощо. Виділяються види уявлень, що відповідають видам сприйняття: уявлення часу, простору, руху і т. д. Найбільш істотна класифікація – виділення уявлень одиничних і загальних.

Етапи розвиток уяви в дошкільному дитинстві

Перетворення уявлень відіграють важливу роль у вирішенні розумових задач, особливо тих, що вимагають нового «бачення» ситуації.

Опора на уявлення добре знайомих сцен або місць – один з найефективніших мнемонічних засобів.

Така здатність з'являється пізніше, ніж самі уявлення. Г.О. Люблінська (1974, с. 182) наводить такі етапи у розвитку уявлень:

1. Впізнавання, тобто образи уявлень виникають лише при повторному сприйманні відповідного предмета.

2. Спричиненого відтворення, в основі якого лежать асоціації за схожістю або суміжністю. Уявлення виникає під впливом опису, загадок.

3. Мимовільного використання. Зростає керованість уявлень, дитина може навмисне їх викликати, щоб використати у грі, малюванні, описах.

4. Творче відтворення. Комбінування уявлень та їх елементів зі створенням нових образів.

У півтора року спостерігається перенесення уявлення про реальний предмет на його зображення: малюк, який раніше неодноразово бачив годинник, впізнає його на малюнку, переживає бурхливі позитивні або негативні емоції при цьому. Малюнок відображає дійсність узагальнено, підкреслює найвиразніше в реальному об'єкті і виступає його знаком, а не копією. Впізнаючи предмет за його зображенням, дитина орієнтується вже не на конкретні його ознаки, а на найбільш виразні. Уява дозволяє компенсувати різницю між малюнком і уявленням. Така уява пасивна, вона набуває свого розвитку у процесі роботи над розвитком мовлення дитини з використанням фольклору, невеликих літературних творів. Зародження відтворювальної уяви зумовлює появу відгуку дитини щодо змісту прослуханого. Дитина показує дії персонажів по ходу слухання; б'є ручкою об стіл, удавано плаче, тобто у неї з'являється *уявлення через дію*. Л.К. Балацька (1974, с. 23) наводить такий приклад: «Коли Лесі не було ще й року, батько розповідав їй кілька разів відому казку про курочку рябу. Чим знайомішою ставала казка дівчинці, тим активніше вона ставилася до її змісту. Випереджаючи наступ подій в уяві, вона промовляла: "бах, бах□, коли батько тільки-но починав читати слова "дід бив, бив...□ А наприкінці, де мова йде про те, що баба плаче, Леся промовляла: "у-у-у□».

Окремою умовою розвитку уяви виступає наслідування, особливо у складних своїх формах, далеких від простого копіювання дій дорослого. Наслідування у дитини раннього віку набуває ігрового характеру і спочатку не містить у собі елементів уяви. Головне у ньому – відпрацювання знайомих дитині з досвіду дій. Згодом дитина починає відступати від зразків дій дорослого, додає у них нові нюанси, варіює і апробує різні схеми їх виконання, здійснює самостійні ігрові дії. З двох років спостерігається відкладене у часі наслідування малюка побаченому, що говорить про вміння діяти на основі сформованого образу.

Уява носить репродуктивний характер, але й з'являються елементи творчості (Л.М. Галігузова, 1993). Про перші прояви уяви у

2,5–3 роки свідчить уміння дитини діяти в уявній ситуації з уявними предметами. Уявна ситуація виникає, коли дія з предметами доповнюється їх перейменуванням, починають вживатися замінники.

Однією з причин виникнення уяви є суперечність між прагненням дитини наслідувати дорослого, бути таким, як він, і об'єктивними можливостями реалізації цього прагнення. Поява сюжетно-рольової гри дозволяє подолати цю суперечність: малюк діє в умовній уявній ситуації, але як дорослий (Г.Д. Кирилова, 1973). Потреба в ігровій діяльності набуває самостійного статусу. Ускладнюється структура ігрових дій, дитина моделює доступну її розумінню сферу діяльності дорослих і у цьому процесі оволодіває способами побудови дій, їх взаємозв'язку і послідовності. Розвивається символічне використання предметів, які у грі виконують функцію замінників (Л.М. Галігузова, 1992). Ігрова дія виконується «неначе», «нібито». Дитина діє з одним предметом, а уявляє на його місці інший.

Російський психолог О.М. Дьяченко (1986) вирізняє три етапи розвитку уяви дошкільника. Перший з них припадає на ранній, а два наступних – на дошкільний вікові періоди. У 2,5–3 роки виникає уява афективна, змістом якої виступають емоції й переживання дитини, та пізнавальна, змістом якої є образи уявних предметів, ситуацій. Породження ідеї відбувається в образі конкретного предмета (квадрат дитина домальовує до цеглини), а план реалізації ідеї відсутній.

Найважливішим чинником, який забезпечує можливість перенесення значення на інші предмети, є мова. У грі з'являються перші самостійні заміщення, спочатку однозначно не зафіксовані у мовленні (паличку дитина називає і паличкою, і ложкою), а потім використовуються тільки ігрові назви (паличку називає тільки ложкою).

До кінця 3 року діти вводять у гру власні оригінальні заміщення, позначають їх словом до початку гри, що говорить про усвідомлення нового способу діяльності. Вибір предметів-замінників відбувається як пошук потрібного об'єкта, що свідчить про його цілеспрямованість.

Уява дошкільника обмежена внаслідок недостатності знань і уявлень. Водночас бурхливе дитяче фантазування зумовлене низькою критичністю мислення. Дошкільник легко об'єднує різні враження і некритично ставиться до одержаних комбінацій, що особливо помітно у молодшому дошкільному віці (Л.С. Виготський, 1991).

Переважає пасивна уява: у дитини комбінації образів не спрямовані на практичне втілення. Вона фантазує заради самого фантазування, яке перетворюється на своєрідну гру.

Спочатку уява спрямовується на предмети, з якими дитина діє, потім спирається на ігрові дії у сюжетно-рольовій грі, а наприкінці дошкільного віку переходить у внутрішній план. Здатність уявного оперування образами приводить до виявів творчої активності дітей у різноманітних сферах: у мовленні (складання казок, оповідань, загадок), малюванні, конструюванні, музичній діяльності. Зростає довільність уяви, що відкриває можливість для створення перших завершених продуктів творчості.

Дошкільник не створює нічого принципово нового з погляду суспільної культури. Характеристика новизни образів має значення тільки для самої дитини.

Розвиток ігрової діяльності, її перехід у дошкільному віці до сюжетно-рольової гри – найважливіша умова розвитку уяви. Виконання ролі у грі вимагає від дитини складної діяльності уяви: передбачити, що повинен робити герой, планувати його подальші дії. Мотивом сюжетної гри є сам процес її здійснення, що характерно і для творчості взагалі. Гра за сюжетом означає, що дитина наперед має ідеальну картину того, що відбудеться у грі, визначає ролі, підбирає замінники і предметний матеріал. Саме у грі, як і у творчості, дитина виражає себе якнайповніше. Творчість починається у грі, де дитина виявляє свою ініціативу, вміння організовувати, планувати, робить перші кроки на шляху до здатності діяти цілком у плані образів та уявлень, які Я.О. Пономарьов назвав «внутрішнім планом діяльності».

У молодшого дошкільника виникають уявлення, що прямо не відповідають предметам, з якими він діє. Він називає пірамідку деревом, кубик столом, камінець цукеркою, коли діє з реальними предметами. На основі розбіжності уявлення та реального предмета виникає явище заміщення. Водночас предмети, з якими діє молодший дошкільник, повинні мати якусь виразну ознаку, подібну до уявлюваних: так коробочка виступає шафою тому, що відкривається подібно до дверцят шафи. Таким чином, оточуючі дитину іграшки і предмети певною мірою зумовлюють її уявлення. Гра має ситуативний характер. Побачив білий халат – грає в лікарню, побачив терези – став «продавцем». Для середніх і старших дошкільників опорою уяви є виконання взятої на себе ролі. Ускладнюється дія заміщення, замінники зовсім не схожі на потрібний предмет.

Необхідність наочної опори виявляється при відтворенні художнього тексту. Без ілюстрації молодший дошкільник не може переказати казки. У старших дошкільників слова тексту починають викликати образи і без наочної опори, але вони зазнають труднощів у передачі внутрішнього значення твору. Важливою є ілюстрація, що зображає ті дії персонажів та їх відносини, в яких яскраво виявляються їх внутрішні особливості.

У середньому дошкільному віці у дітей на основі стрімкого розширення їхнього досвіду зростають творчі прояви в діяльності, перш за все у грі, ручній праці, зв'язному мовленні.

На думку О.М. Дьяченко, у дошкільному віці вирізняються два етапи розвитку уяви. *Перший* – у 4–5 років. Рівень творчої уяви дещо знижується через орієнтацію на засвоєння зразків соціальної поведінки. Афективна уява виникає у ситуаціях, що викликають реальні переживання. Пізнавальна має відтворювальний характер. Виникає планування, але воно поширюється тільки на наступний крок, а не на весь ланцюжок дій.

Другий – 6–7 років. Уява проявляється як вільне оперування засвоєних на попередньому етапі зразків поведінки. Афективна уява призначена для створення емоційно важливих для дитини ігрових ситуацій, які допомагають подолати негативні переживання. Щоб позбутися страху дитина програє страшну ситуацію (гра у Бабу-Ягу, Поросят і Вовка). Пізнавальна уява збагачується. Вирізняється процес пошуку ідеї, створення задуму, а також підбору адекватних засобів їх втілення. Образ уяви – це вже не окремий предмет, а цілісна ситуація (квадрат домальовує до цеглини, яку піднімає кран на будівництві). Планування поширюється на всю діяльність, хоча і коригується у ході здійснення.

У ***старшому дошкільному віці*** розширюються образи уяви, зростає їх чіткість, яскравість. Вони тісно переплітаються з особистісними новоутвореннями дитини, на основі чого виникають перші мрії дитини про своє майбутнє, про майбутнє всіх людей. Вони ситуативні, нестійкі, зумовлені подіями, що викликали у дітей емоційний відгук. Наприклад, Інна Н. (5;3) пояснює бажання бути феєю таким чином: «У феї є крила. Вона може літати, як літак. Можна полетіти по небу до бабусі. Мама теж полетить. Треба торкнутися чарівною паличкою до її плеча, і у неї будуть крила» (Г.А. Урунтаева, 1997, с. 173).

За допомогою уяви дитина прагне до відтворення того, що вразило, до пригадування того, що сподобалось, тобто до конструювання широкої сфери своїх відносин з дійсністю (Ж. Піаже). Розширюється обсяг уяви, він включає низку взаємопов'язаних образів, що становлять задум. У 5–7 років зовнішня опора підказує задум, і дитина планує його реалізацію і підбирає необхідні засоби. Так, перегляд мультфільму «Спляча красуня» наштовхує Дашу Н. (5 р. 3 міс.) на гру у фею. Вона вирізує крила, склеїлось і розфарбовує чарівну паличку і шапку. Уявляючи себе феєю, знімає крила і шапку тільки під час їди і сну, носить цей наряд декілька днів, доторкається до предметів паличкою, щоб їх у що-небудь перетворити (Г.А. Урунтаева, 1997, с. 174).

Про зростання цілеспрямованості уяви протягом дошкільного дитинства можна зробити висновок за збільшенням тривалості гри дітей на одну і ту ж тему, а також за стійкістю ролей.

Так, Дата Н. гралась у фею три дні, заздалегідь підготувавши атрибути для ролі. Спочатку вирізані з ватману крила здалися їй маленькими, і вона вирізувала з картону нові, великі.

Орієнтація дитини на творче освоєння дійсності спонукає до осмислення оточуючого, але знань для цього в дитини ще замало. На допомогу приходить уява, яка доповнює відсутні знання, дозволяє на доступному дитині рівні осмислити події, взаємозв'язки між ними. Уява служить для об'єднання розрізнених вражень, створюючи цілісну картину світу. Особливо виразно роль уяви проступає в ситуаціях невизначеності, коли дошкільник не знаходить у своєму досвіді пояснення якого-небудь факту дійсності. Як зауважує З.Н.Новлянська (1978, с. 8-9): «Світ дитини – світ невпізнаного і невизначеного порівняно із нашим... Потік інформації настільки великий та різноманітний, а мислення дитини ще таке недосконале, що адекватна переробка цієї інформації неможлива... Дитина повинна протиставити потоку інформації... засіб, що дозволяє перекомбіновувати вихідний матеріал і, таким чином, збільшити обсяг сприйманої інформації». Така ситуація поєднує *уяву і мислення.* Як підкреслював Л.С Виготський, «ці два процеси розвиваються взаємопов'язано».

Завдяки уяві розширюються можливості задоволення позаситуативних *пізнавальних потреб* щодо тих об'єктів, які дитина знає за описами, малюнками, але які ніколи раніше не сприймала. Дитина уявляє вогняний вулкан, водоспад, політ у літаку, екзотичних тварин та рослини.

Діти 3–4 років часто не відрізняють можливе від неможливого, погоджуються з будь-яким задумом, часом сплутуючи казкові та реальні образи. З розширенням досвіду діти починають розуміти, що в казці не все можливо. «Нісенітниці», проти яких не заперечують молодші дошкільники, викликають у старших обурення. В образах уяви діти враховують реальні закономірності, справжні властивості предметів. У дослідах О.В. Запорожця (1986) дітям 5–6 років розповідали казку про чорнильницю, яка залишилася стерегти будинок. У будинок хотів забратися розбійник, але чорнильниця побачила та загавкала. Діти бурхливо заперечували: чорнильниця не може гавкати. Вони запропонували свій варіант: «Нехай краще вона бризкає чорнилом» (З.Н. Новлянская, 1978, с. 18). Отже, важливою характеристикою уяви дитини є її *реалізм*, розуміння того, що може бути і чого бути не може.

Прагнення до реалізму зростає і в грі. Наприклад, дошкільник відмовляється з'їсти спочатку десерт, а потім суп, пояснюючи, що так не буває.

Уява включається як необхідний компонент словесної творчості дітей, насамперед, у формі казок. Вже з 3-х років дитина виявляє здатність до складання казок. Дитина наділяє героїв діями і характерами відповідно до їх реальних особливостей, поведінки і способу життя.

Розвиток уяви у поєднанні зі зростаючим інтересом дитини до сфери соціальних взаємин приводить до того, що у 5–7 років діти створюють уявні світи, населяють їх діючими персонажами. Дошкільник, наприклад, вигадує собі друга – маленького чоловічка, з яким грається і разом з яким переживає уявні пригоди. Нерідко і діти молодшого віку розповідають про вигадані події, стверджуючи, що їм купили собаку, подарували кошеня та ін. Причина подібних фантазій – у проблемах особистісного розвитку дитини. їх поява – серйозний привід для дорослого задуматися: які потреби малюка не задовольняються, про що він мріє і чого прагне, якими бачить свої відносини з дорослими й однолітками.

Іноді діти, розповідаючи про події минулого, додають у них вигадані елементи. Це не можна розцінювати як прояви брехливості. Тут виявляється особливість дитячої психіки – її синкретизм – недиференційованість психічних процесів між собою. У даному випадку – пам'яті та уяви.

Старший дошкільник використовує досить широкий спектр прийомів створення образів уяви. Назвемо їх.

- Наділення фантастичних (ігрових) персонажів реалістичними діями. Дошкільник включає героїв у специфічно людські життєві ситуації, приписуючи їм людські думки, почуття, вчинки.
- Антропоморфізація – одухотворення предметів, якими діти часто користуються, оскільки постійно зустрічаються з ними при слуханні казок.
- Аглютинація: сполучення у новому образі, здавалося б, непоєднуваних елементів. Наприклад, дитина сполучає сюжети різних казок.
- Гіперболізація – зменшення або перебільшення величини персонажів, предметів.
- Доповнення – діти використовують добре знайомі їм казкові події, змінюючи деякі деталі, персонажів або придумуючи для знайомої казки нове продовження.
- Парадоксальне комбінування – переміщення об'єкта у незвичну ситуацію.

У кого багатша уява?

«Навіщо дошкільнятам розвивати уяву? – запитаєте ви. – Адже вона й так набагато яскравіша й оригінальніша від уяви дорослого.»

Це не зовсім правильно. Дослідження психологів доводять, що уява дитини розвивається поступово, з накопиченням нею певного досвіду. Всі образи уяви, якими чудернацькими вони не були б, ґрунтуються на уявленнях і враженнях, отриманих в реальному житті. Тобто, потенціал нашої уяви залежить від обсягу та різноманітності нашого досвіду.

Дитяча уява переважно бідніша за уяву дорослого, бо життєвий досвід дитини невеликий – отже, й матеріалу для фантазій небагато, і комбінації образів, які вона будує, менш різноманітні. Все, з чим дитина зустрічається у житті, вона пояснює по-своєму, а дорослим ці пояснення видаються незвичними й оригінальними. В житті малюка уява виконує іншу функцію, ніж у житті дорослого: з її допомогою діти пізнають навколишній світ і самих себе.

Уяву малюка слід розвивати з дитинства, і найбільш чутливий, сензитивний період для такого розвитку – дошкільний вік. Уява може творчо перетворювати дійсність, її образи гнучкі, рухливі, а їх комбінації дозволяють досягти нових, інколи несподіваних результатів. Тому розвиток цієї психічної функції стає основою для вдосконалення творчих здібностей дошкільняти та підготовки до творчості в майбутньому.

Що слід розвивати?

Особливу увагу варто звернути на розвиток таких імажинативних (від англійського *imagination* – уява) здібностей та вмінь:

1. Використання предметів-замінників.

У розвитку уяви дитини важливу роль відіграє зовнішня опора. Але якщо уява 3–4-річного малюка невіддільна від реальних дій з ігровим матеріалом і визначається характером іграшок та подібністю предметів-замінників і предметів, які вони замінюють, то уява дитини 5–6 років може спиратися і на предмети, зовсім не схожі на ті, які вони замінюють. Наприклад, малюк може скакати верхи на палиці, уявляючи себе вершником, а палицю – конем. Поступово необхідність у зовнішніх опорах зникне. Відбудеться інтеріоризація – перехід до ігрових дій з предметом, якого насправді нема. Однак для цього слід спершу навчити дитину легко оперувати різними замінниками предметів. Такими замінниками можуть бути інші предмети, геометричні фігурки, знаки тощо.

2. «Опредмечування» невизначеного об'єкта.

Способом «опредмечування» діти починають користуватися ще з 3–4 років. Він полягає в тому, щоб у тій чи іншій фігурі «побачити» конкретний предмет. Наприклад, домальовуючи деталі, коло можна перетворити на колесо для машини або м'яч, трикутник – на дах будинку або вітрило для кораблика, і т. д. До 5–6 років дитина повинна відносно вільно володіти цим способом, а також уміти конкретизувати «опредмечений» рисунок різноманітними деталями.

3. Створення образів за словесним описом або неповним графічним зображенням.

Потреба у створенні образів на підставі словесного опису чи графічного зображення виникає під час читання книжки, засвоєння нових слів, розпізнавання об'єктів, коли поле їх сприйняття

обмежене, та в багатьох інших ситуаціях. Чим краще у дитини розвинена здатність до створення таких образів, тим точніші і стійкіші уявлення у неї виникають, що дуже важливо для майбутньої навчальної діяльності. Для розвитку цієї здатності можна використовувати спеціальні завдання, наприклад: створити образ предмета за його словесним описом; відтворити цілісний образ об'єкта на основі сприйняття однієї або кількох його частин.

4. Оперування уявними образами простих багатовимірних об'єктів (просторова уява).

Всі предмети навколишнього світу мають просторові характеристики, і образи уяви повинні їх адекватно відображати. Тому дуже важливо розвивати у дитини здатність «бачити» образ предмета в просторі. Тренувати цю здатність можна за допомогою ігор на уявне перетворення об'єкта в просторі та на уявлення взаємного розташування кількох предметів у просторі.

5. Складання і послідовна реалізація плану.

Лише послідовна реалізація самостійно складеного плану забезпечить втілення конкретного задуму. Невміння керувати власними ідеями, підпорядковувати їх своїй меті призводить до того, що найцікавіші задуми і наміри дитини не завжди реалізуються. У п'ятишестирічних дітей вже є необхідні задатки для того, щоб навчитися діяти за попередньо продуманим планом. Тому дуже важливо розвинути цю здатність, навчити не просто безцільно і уривками фантазувати, а реалізовувати свої задуми, створювати хоч невеликі й нескладні, але завершені твори (малюнки, історії, конструкції тощо).

Навчати дитину цього вміння потрібно поступово, в три етапи:

I – етап демонстрації плану: ви показуєте, як складати план (схему) готового витвору (конструкції);

II – етап самостійного «читання» плану: дитина вчиться «читати» складений вами план (схему) і створювати на його основі власний витвір;

III – етап самостійного складання плану: дитина сама складає план (схему) власного витвору.

Психолого-педагогічні умови розвитку уяви дошкільника

Л.С Виготський вважав, що найважливіший (сензитивний) вік для розвитку уяви, а відтак і для закладання основ творчості – дошкільний.

Для розвитку уяви і творчості дитини необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Окремим і важливим питанням у дитячій психології є міра впливу, втручання дорослого у творчі спроби дітей. Якщо вона буде завеликою, то що залишиться дитині? її творчість непомітно перейде у виконання інструкцій дорослого. І.С. Коростельова та В.С. Ротенберг дослідили залежність пошукової активності дитини від варіанта ставлення до неї дорослого. Авторитарне ставлення, гіперопіка і емоційна холодність та байдужість знижують ініціативу, самостійність дитини, викликають вивчену безпорадність, зневіру у власні сили, які приводять до відмови від пошуку.

Існує кілька поглядів психологів з приводу впливу організації взаємодії з дорослим на розвиток уяви та творчості дітей.

1. Творчість закладено у дитині від народження. Дорослий повинен дозволити виявлятися цій творчості, головне – не заважати дитині у її самовираженні.

2. Створення умов для розвитку творчості без прямої взаємодії з педагогом. До цих умов Дж. Сміт відніс:

- фізичні: наявність матеріалів для творчості і можливості будь-коли діяти з ними;
- соціально-емоційні – створення дорослим атмосфери безпеки, впевненості, коли дитина знає, що її творчі здобутки не викликатимуть негативної оцінки дорослого;
- психологічні – формування у дитини почуття внутрішньої свободи, розкутості, підтримка інтересу до втілення власних можливостей внаслідок заохочення дорослим усіх творчих починань дитини;
- інтелектуальні – розв'язання творчих завдань.

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки властивий пошук оптимального поєднання впливу дорослого із прагненням дитини до самовираження і самодіяльної творчості (М.М. Поддьяков, О. М. Дяченко, З.М. Новлянська, Л.К. Балацька, В.К. Котирло). Розробляються прийоми стимулювання, заохочення, зацікавлення, відпрацювання окремих операціональних навичок (наприклад, спостережливості, прийомів створення образів уяви). Широко використовується організація, активізація, формування ігрової діяльності дошкільника (Д.Б. Ельконін, А.П. Усова).

Важливо враховувати вікові особливості спілкування дитини з ровесниками і дорослими. О.Є. Кравцова показала, як змінюється позиція дорослого в спілкуванні з дитиною з метою розвитку уяви. У спілкуванні з молодшим дошкільником дорослий займає позицію незнаючого, невмілого, щоб за допомогою реплік і запитань до дитини розхитати шаблони, показати, що одне і те саме завдання може вирішуватися по-різному. У 4–5 років стимулом є змагання з однолітками, якими керує дорослий: «Хто придумає цікавіше?», «Хто придумає інакше, ніж у товариша?» А для старшого дошкільника слід створити умови, щоб він зайняв позицію вміючого і знаючого, особливо щодо молодших дітей.

З 1 року головною умовою розвитку уяви є *включення дитини в уявні ситуації*, де вона виконує уявні дії – забави, розваги (Н.Н. Палагіна). Створити уявну ситуацію дорослому допомагають твори літератури і фольклору, іграшки. Дорослий пропонує дитині зобразити деякі дії казкових героїв: «скажи, як...» (бігає зайчик, стрибає білочка, біжить лисичка, ходить ведмідь). Вихователь включає у спілкування з дитиною іграшку, розмовляє з нею у присутності малюка: «Ось яка у нас дівчинка. Як тебе звати? Катя? А це Мариночка. Будемо разом гратись». Поступово малюк набуває самостійності у створенні уявних ситуацій, використовуючи власне мовлення.

У 3 роки основним стає навчання дітей *використання предметів-замінників* і побудови уявної ситуації. Основою для використання замінників є автоматизоване виконання дій з реальними предметами: ложкою, гребінцем, ковдрою.

Ефективним є створення проблемних ситуацій, які спонукають дитину шукати і використовувати предмети-замінники. Наприклад, що робити, коли потрібно перевезти вантаж, а вантажної машини немає.

Поряд із знайомими предметами із закріпленими функціями в оточення дитини потрібно включати предмети напівфункціональні: коробки, котушки, шматочки тканини, паперу, природний матеріал (шишки, гілочки, жолуді). Діючи з ними, наділяючи їх різним значенням у різних ситуаціях, використовуючи їх різними способами, дитина інтенсивно освоює заміщення (Е.В. Зворигіна, Е.М. Гаспарова та ін.).

Окремої уваги заслуговує питання про ставлення дорослого до дитячих фантазувань. Байдужість, зневага, недоброзичливість,

глузування дорослих з цього приводу глибоко ображають дитину, ставлять бар'єр у розвитку уяви. Наприклад, «Хлопчик лежить на килимі і робить рухи, ніби пливе. Мати каже суворо «Перестань займатися дурницями». Хлопчик підводиться і сердито заперечує: «Це не килим, а річка, я вже майже доплив до берега, а ти...», і відходить ображений.

У розвитку уяви дошкільника важливу роль продовжує відігравати дитяча книжка. При сприйманні дитячих оповідань, казок спостерігається дві тенденції. По-перше, дитина намагається внести корективи в авторський текст, покарати несправедливих, захистити слабких. По-друге, казкові образи сходять зі сторінок книг у життя і допомагають дитині розібратись у незрозумілих ситуаціях, визначити, де добро, де зло. тісно пов'язані з оволодінням законами рідної мови.

У середньому та старшому дошкільному віці складаються сприятливі умови для *навчання планувати, програмувати* свою діяльність за допомогою задуму. Дорослий дає інструкції типу: «подумай, як.., «розкажи, що (як) будеш малювати, у що збираєшся грати, що потрібно для гри». Важливо навчити дитину формулювати різні за складністю задуми і реалізовувати їх. Ці завдання ефективно вирішуються при організації дорослим продуктивних видів діяльності дитини.

Важливим є формування уяви у контексті розумового розвитку, зростання пізнавальної активності та самостійності дитини. Адже пізнавальна потреба зумовлює появу питань «Чому?» і пошук відповідей на них за допомогою уяви. Ефективним є створення проблемних ситуацій ігрового характеру, які не мають готового способу вирішення або його засоби відсутні.

Ігри для розвитку уяви

Живі фігури

Гра розвиває вміння користуватися предметами-замінниками. Вам знадобляться невеликі іграшки (чи предмети), геометричні фігури, вирізані з картону, та картки із зображенням цих геометричних фігур у різних комбінаціях. Для початку можна взяти три фігури і три іграшки й з допомогою перших позначити другі (див. *мал. 4.15*).

Таблиця 4.3

Розвивальні ігри для розвитку уяви

Імажинативні здібності та вміння	Розвивальні ігри
Використання замінників предметів	«Живі фігури», «Водій таксі», «Вивіски», «Скринька з казками»
Опредмечування	«Чарівні кола», «Домалюй фігуру» *(обидві гри див. у параграфі «Ігри для тренування творчих здібностей»)*
Створення образів за словесним описом	«Торбинки з подарунками», «Чи таке буває?», «Відгадай загадку»
Відтворення цілого з частин	«Збери картинку», «Звідки клаптик?»
Оперування образом об'єкта в просторі	«Серветки з візерунком», «Кубики-невидимки», «Розгортки»
Складання і послідовна реалізація плану	«Розшифруй казку», «Казкар», «Архітектор»

Наприклад, ведмедик буде квадратом, крокодил – трикутником, а черепаха – півкругом. Розкладіть фігури біля відповідних іграшок. Коли дитина запам'ятає всі позначення, покажіть їй першу картку, на якій усі три фігури зображені в певній послідовності. Завдання полягає в тому, щоб розмістити іграшки в тій послідовності, в якій розташовані фігури на картці. Коли дитина виконає перше завдання, запропонуйте їй наступну картку (з іншою послідовністю фігур) і т. д.

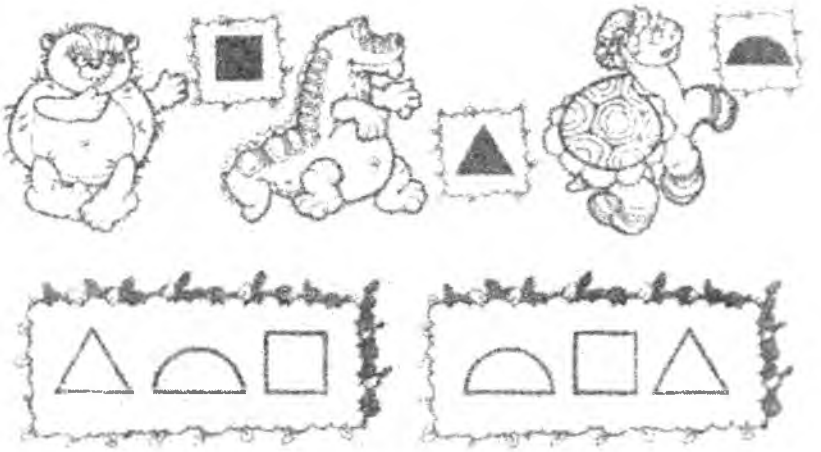
Поступово кількість фігур та іграшок збільшують.

Переважно такі завдання не викликають у малюків особливих труднощів. У випадку ускладнень пограйте в цю гру кілька разів, використовуючи різні іграшки й фігури. Поступово варто переходити від замінників, які за формою нагадують ті чи інші предмети, до замінників, зовсім не схожих на ці предмети.

Другий варіант гри не лише закріплює вміння користуватися замінниками, але й розвиває комбінаторне мислення.

Придумайте цікавий сюжет, в якому важливу роль відіграє послідовність розташування персонажів. Наприклад, ведмедик, крокодил і черепаха вирішили погратися в солдатики і стали одне за одним, щоб навчитися ходити строєм. Але коли вишикувалися, крокодилові не сподобалося бути другим, а черепасі – третьою. Вони почали сваритися, бо не знали, в якій послідовності їм ставати. Щоб

допомогти звірятам вирішити цю проблему, потрібно показати їм усі можливі варіанти такої послідовності і запропонувати вибрати один з них. Зобразити ці варіанти малюк повинен з допомогою геометричних фігур, якими позначені звірята.



Мал. 4.15

Спочатку використовуйте в грі три предмети; пізніше їх кількість можна збільшити до чотирьох.

І ще одне: спостерігайте за дітьми і заохочуйте їх, коли вони в сюжетних іграх самостійно використовують різноманітні предмети як замінники інших.

Водій таксі

Гра закріплює вміння використовувати замінники предметів і ознайомлює із дорожніми знаками.

Приготуйте 5-10 карток із дорожніми знаками, наприклад, такими: «Рух на велосипедах заборонений»; «Пішохідний перехід»; «Лікарня»; «Нерівна дорога»; «Автозаправна станція»; «Виїзд на набережну»; «В'їзд заборонено»; «Ресторан або їдальня»; «Діти»; «Питна вода» (див. *мал. 4.16*).

Мал. 4.16

Скажіть малюкові, що зараз він буде водієм таксі. Ця професія дуже цікава. Водієві доводиться багато їздити, і в дорозі можуть траплятися різні несподіванки. Наприклад, пасажирові може стати погано і його потрібно буде терміново відвезти в лікарню; або шлях проходитиме повз школу чи дитячий садок, і маленькі діти можуть випадково вибігти на дорогу; або в машині закінчиться бензин і т. п. Щоб допомогти водієві швидко зорієнтуватися на дорозі, люди придумали дорожні знаки. На них зображені графічні символи, малюнки, які підказують водієві, де знаходиться потрібний об'єкт, попереджують про небезпеку тощо.

Отож, водій таксі вирушає в дорогу. На шляху трапляється перший дорожній знак. Що він означає? Запропонуйте малюкові подумати і висловити свої припущення. Потім нехай «їде» далі і з'ясовує призначення другого знака, третього і т.д.

Якщо завдання викличе в малюка труднощі, підкажіть йому і детально розтлумачте, чому певний знак означає саме це, а не інше. Повідомте, що дорожні знаки дитина може побачити на вулиці під час прогулянки або поїздки в автобусі, трамваї чи тролейбусі. Нехай звертає увагу на ці знаки і пояснює дорослим, що вони означають.

Вивіски

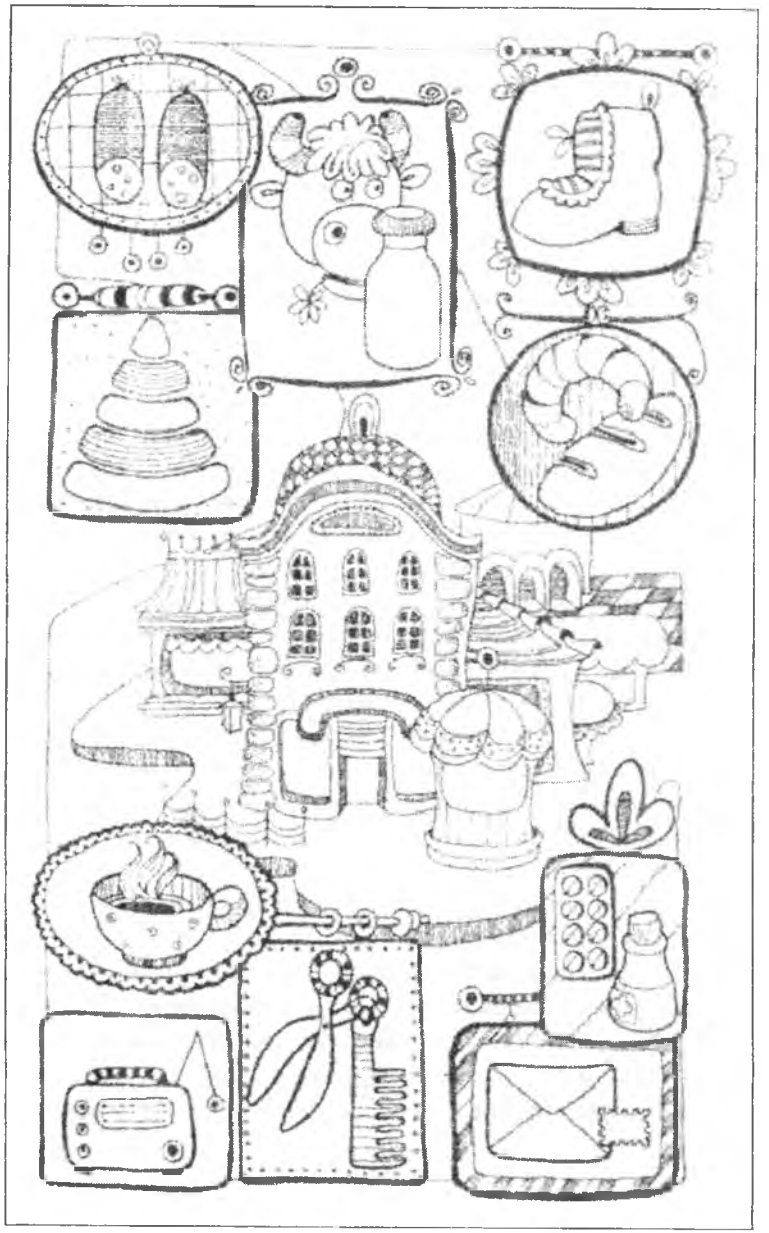
Гра аналогічна до попередньої, але символічними замінниками у ній служать вивіски різних установ та магазинів.

Для гри знадобляться картки із зображенням предметів, які могли б бути вивісками для молочного, м'ясного, взуттєвого, іграшкового, хлібного магазинів, а також для окремих установ: перукарні, аптеки, кафе, радіомайстерні, пошти (див. *мал. 4.17*).

Розпочніть гру з інформації: «Щоб дізнатися, чим торгують у тому чи іншому магазині, не обов'язково заходити в нього або зазирати у вікна – достатньо подивитися на вивіску!» Покажіть дитині першу картку і запитайте: «Які товари можна купити в магазині з такою вивіскою? Як називається такий магазин?» Потім продемонструйте другу картку, третю і т. д. Зверніть увагу малюка на те, що з допомогою одного предмета можна позначити цілий ряд однотипних предметів.

Коли дитина визначить назву магазину, запропонуйте придумати для нього кілька інших вивісок та зобразити їх на окремих аркушах паперу, щоб потім використати для гри. Обов'язково дотримуйтесь вимоги: на вивісці має бути не більше 1-2 предметів.

Коли використаєте усі картки, запропонуйте малюкові самостійно придумати вивіски, наприклад, для їдальні, зоопарку, стадіону, майстерні з ремонту взуття, лялькового театру, кінотеатру тощо.



Мал. 4.17

Скринька з казками

Ця гра також розвиває вміння користуватися замінниками. В неї краще грати з кількома дітьми.

Приготуйте коробочку (скриньку) з кольоровими геометричними фігурами і запропонуйте дітям разом скласти казку. Той, хто починає, виймає зі скриньки першу фігуру. Тепер треба придумати, хто або що це буде в казці (людина, тварина, предмет тощо).

Наприклад, дитина витягнула червоний прямокутник, який можна асоціювати з лисичкою або білочкою. Коли перший гравець складе 2-3 речення про свого героя, другий виймає іншу фігуру, називає, хто або що це таке, і продовжує казку. Потім фігуру виймає наступний гравець і т. д. Коли у кожного гравця буде геометрична фігура, решту фігур уже не чіпають. Далі казку складають за чергою: кожен гравець придумує історію про свого персонажа, але з умовою, що вона повинна вписатися у загальний сюжет твору. В підсумку має вийти не дуже довга, але обов'язково завершена розповідь. Стежте, щоб персонажі (і фігури) не повторювалися – бажано, щоб їх було не більше 5-6. Коли казка закінчиться, розкладіть на столі використані геометричні фігури і попросіть дітей пригадати, яку роль грала кожна фігура (ким або чим вона була). Наприкінці похваліть учасників гри: адже їм вдалося придумати дуже цікаву казку.

Торбинки з подарунками

Гра розвиває здатність відтворювати образ предмета за його словесним описом, а також вміння виділяти суттєві ознаки предмета на підставі тактильного сприйняття.

Приготуйте дві торбинки та іграшки невеликого розміру. В кожну торбинку покладіть по кілька іграшок (причому одну торбинку наповнюєте ви, а другу – дитина).

Зміст гри полягає в тому, щоб за словесним описом знайти у торбинці потрібний предмет на дотик.

Наприклад, ви поклали в торбинку трансформер «робот-літак». Опишіть його приблизно так: «Це предмет, який може легко змінювати форму і перетворюватися з однієї іграшки на іншу». Якщо дитина не відгадає, додайте до опису характерні деталі предмета (скажімо, «він має руки і крила» і т. д.). За потреби насамкінець

опишіть його функції. Коли малюк відгадає, яка це іграшка, і знайде її на дотик, настає ваша черга відгадувати.

Найбільші труднощі в малюків викликає необхідність описати предмет, який знаходиться в торбинці. Дитині важко виділяти суттєві ознаки, тому її описи можуть бути неточними або неповними. Проте не варто відразу виправляти малюка, підказувати йому, оскільки це спотворить природний хід гри. Коли ж ви відгадаєте, що це за предмет, і отримаєте його в подарунок, можете разом з дитиною обговорити, чи справді названі нею ознаки є суттєвими і які деталі залишилися поза увагою.

Гру можна спростити або ускладнити – тобто зменшити або збільшити кількість суттєвих ознак в описі іграшки.

Крім того, гру можна урізноманітнити, запропонувавши окремі предмети не описувати, а тільки обмацувати. У цьому випадку дитина повинна визначити (назвати) предмет лише на підставі тактильного сприйняття. Якщо відгадає – отримає цю іграшку в подарунок.

Якщо малюк не може відгадати, не поспішайте підказувати. Навчіть його досліджувати предмет руками: визначати особливості його поверхні і форми, звертати увагу на найдрібніші деталі. Запропонуйте пофантазувати: «На що може бути подібний цей предмет?» Якщо вам вдасться пробудити фантазію, дитина, напевно, знайде правильну гіпотезу.

Чи таке буває?

Ще одна гра на розвиток здатності відтворювати образ предмета на основі його словесної характеристики.

Ви коротко описуєте ситуацію. Наприклад: «Вертоліт летить у небі» або «Мишка в дзеркалі живе». Дитина повинна уявити собі цю ситуацію і сказати, чи таке буває. Якщо відповідь правильна, малюк отримує приз і, в свою чергу, придумує ситуацію для вас. У разі неправильної відповіді він пропускає хід і залишається без нагороди. Намагайтеся чергувати реальні й нереальні ситуації, наприклад: «Ведмедик прогулюється в лісі», «Всі дерева ростуть униз», «На пательні гріється чай», «Хлопчик їсть банан», «М'ячик копнув дівчинку», «Марічка їде на велосипеді», «У Микити квадратна кулька» , «Курка з'їла слона» і т. п. Виграє той, хто зробив найменше помилок. Фрази бажано називати лише раз, тому попросіть малюка бути дуже уважним.

Якщо хтось із вас придумав ситуацію, яку важко визначити як реальну чи нереальну, спробуйте дослідити її разом після закінчення гри. В разі необхідності зверніться до спеціальної літератури.

Гра буде тим складнішою, чим менш знайома запропонована дитині ситуація. Але не захоплюйтеся незнайомими ситуаціями надміру, бо гра на уяву перетвориться в гру на ерудицію.

Відгадай загадку

Діти люблять відгадувати загадки – це заняття не лише цікаве, а й корисне. Загадки розвивають логічне мислення та уяву, тобто здатність відтворювати за словесним описом образ об'єкта, який треба відгадати.

Якщо малюк не зрозумів змісту загадки, повторіть її ще раз. Якщо він все ж відчуває труднощі, то, повторюючи текст загадки, покажіть кілька малюнків, на одному з яких була б зображена відповідь.

Ось кілька загадок для дітей 5–6 років:

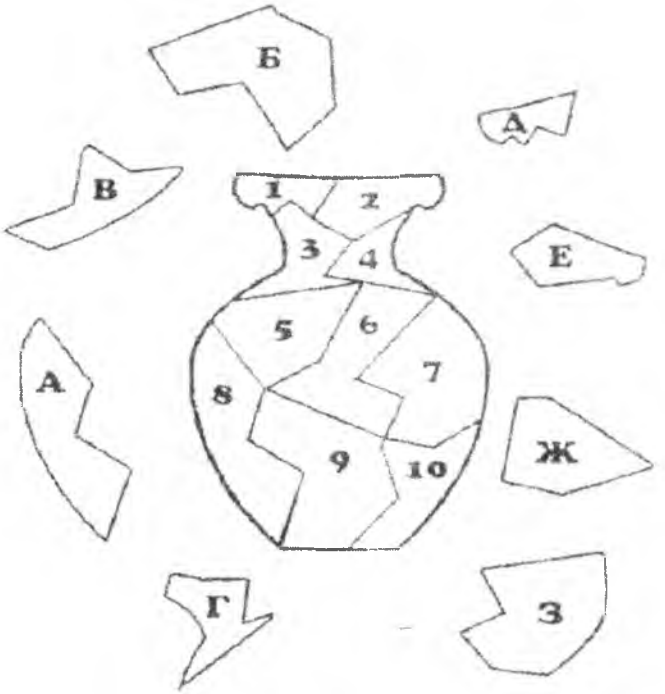
З ногами – без рук, з боками – без ребер, з сидінням – без живота, зі спиною – без голови, *(Крісло)*	Два скельця та дужки – на ніс і за вушка. *(Окуляри)*
Чорний,та не ворон, рогатий, та не бик, шість ніг – без копит. Як летить, то виє, а сяде – землю риє. *(Жук)*	Летить птах: ніс довгий, голос тонкий. Хто його вб'є – свою кров проллє. *(Комар)*
Попереду – п'ятачок, а позаду – гапличок. Посередині – спинка, а на ній — щетинка. *(Свиня)*	Хвіст надворі, ніс у буді. Хто хвіст поверне, той у хату ввійде. *(Ключ)*
У хатці прозорій рибки живуть – можеш ти їх бачить, та не можеш чуть. *(Акваріум)*	Дощик теплий і густий, але дощик непростий. Не з хмари – з-під стелі він ллється в оселі. *(Душ)*

Збери картинку

Це гра на вміння конструювати ціле з частин. Матеріалом для гри можуть стати будь-які кольорові малюнки.

Розріжте малюнок на кілька частин (почати краще з 4-5), але залиште поки що в цілісному вигляді. Попросіть дитину уважно роздивитися і запам'ятати, що зображено на малюнку. Потім перемішайте всі частини і запропонуйте малюкові зібрати цілу картинку.

Ускладнити гру можна, якщо не показувати дитині картинку в «зібраному» вигляді. Дізнатися, що на ній намальовано, малюк зможе лише тоді, коли впорається із завданням.



Мал. 4.18

Якщо в гру одночасно грає декілька дітей, варто ввести елемент змагання. Кожен малюк отримує в конверті картинку, розрізану на

однакову кількість частин. За вашою командою вони висипають вміст конвертів на стіл і складають їх. Перемагає той, хто першим збере свою картинку правильно. Потім діти міняються конвертами, і гра триває.

Якщо дитині не вдається зібрати картинку, візьміть будь-які дві частини і запропонуйте їх з'єднати. Разом з малюком прикладайте ці частини різними сторонами і розмірковуйте вголос, чому вони підходять чи не підходять одна до одної. Потім відставте одну частину і візьміть іншу – поки не доб'єтесь оптимального результату. Зверніть увагу малюка на те, що досягнути мети буде важче, коли щоразу міняти обидві частини. Навчіть дитину послідовно і терпляче порівнювати ці частини за кольором, контуром і зображеними на них малюнками.

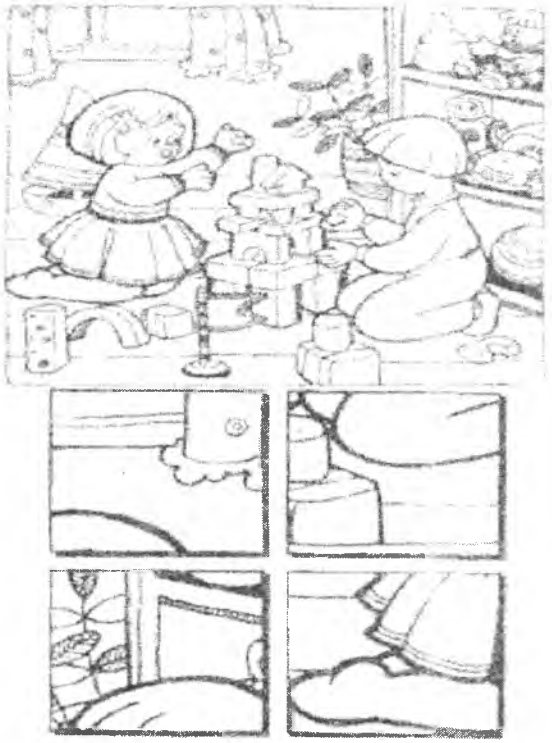
Мал. 4.19

Пропонуємо два завдання, які є різновидами цієї гри (див. *мал. 4.18 і 4.19*).

До малюнка 4.18. Визначити, які уламки вази можна склеїти, а яких бракує. *(Відповідь: відсутні уламки 4 і 6.);*

До малюнка 4.19. Визначити, скільки машин можна зібрати з наявних запасних частин. *(Відповідь: 3 машини.)*

Звідки клаптик?



Мал. 4.20

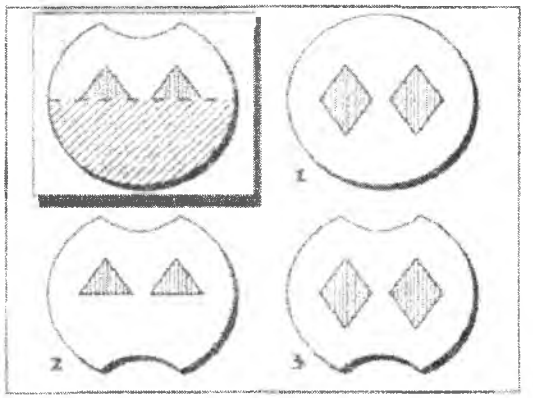
Гра розвиває вміння уявляти цілий предмет на основі сприйняття його частини та вміння абстрагуватися від величини предмета і виділяти його суттєві ознаки.

Запропонуйте малюкові уважно розглянути малюнок і розміщені під ним картки (див. *мал. 4.20*). Поясніть, що на картках зображено окремі «клаптики» малюнка у збільшеному вигляді. Треба визначити, звідки був «вирізаний» кожен клаптик.

Якщо малюкові не вдається правильно відповісти, допоможіть йому. Запитайте, на що той чи інший клаптик подібний, якому предмету чи персонажеві він може належати. Спонукайте дитину створювати цілісний образ картинки, що сприятиме розвиткові здатності бачити ціле раніше, ніж його частини.

Серветки з візерунком

Гра розвиває просторову уяву. На малюнках 4.21 і 4.22 наведено завдання для цієї гри.



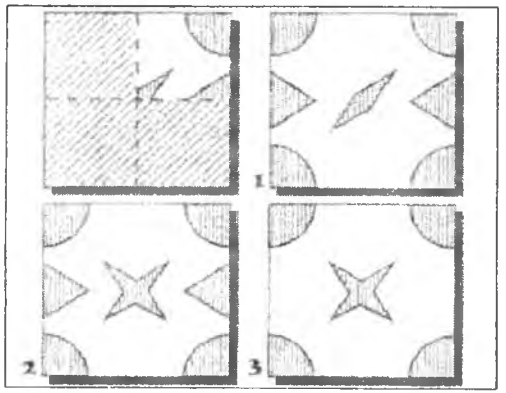
Мал. 4.21

На малюнку 4.21 в рамочці зображено круглу серветку, складену вдвоє. Біля неї подано три розгорнуті серветки. Зміст гри полягає в тому, щоб подумки «розгорнути» складену серветку і, орієнтуючись на візерунок, визначити, яка з трьох розгорнутих серветок є тією, що складена навпіл. *(Це серветка під номером 3.)*

Завдання, запропоноване *на малюнку 4.22*, важче, оскільки в рамці зображено серветку, складену вчетверо. *(Правильна відповідь – серветка під номером 2.)*

Що робити, коли малюк не може знайти правильну відповідь?

Запропонуйте йому вирізати подібну (але не таку саму!) серветку з аркуша паперу. Нехай малюк сам складе аркуш навпіл і зробить який-небудь простий виріз. Можливо, знадобиться ваша допомога, наприклад, щоб накреслити лінію вирізу. Але розгортати готову серветку малюк повинен сам, бо тільки так він зможе переконатися, що отримав однакові прорізи на кожній з двох (або чотирьох, якщо серветка була складена вчетверо) її частин. Зверніть також увагу дитини на те, що вирізи орнаменту – симетричні.



Мал. 4.22

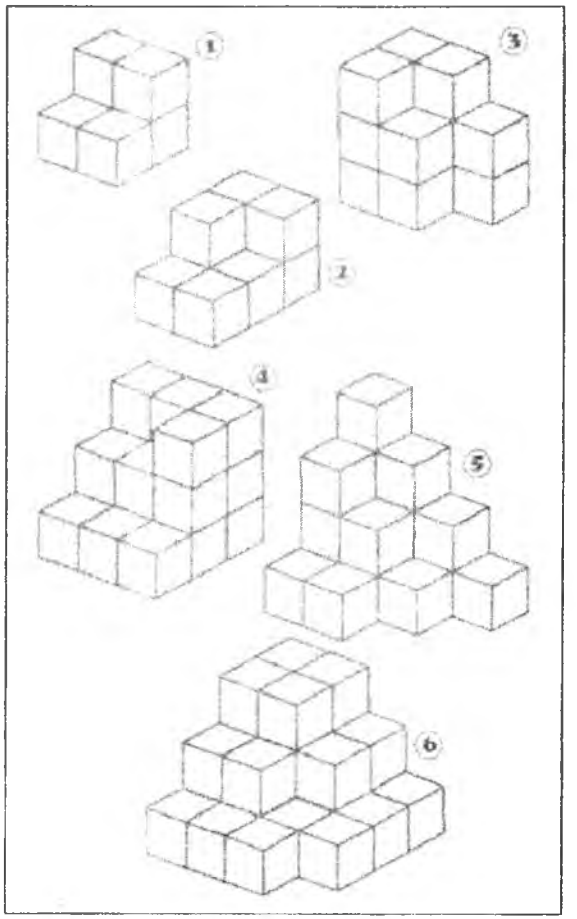
Кубики-невидимки

Гра розвиває просторову уяву, а також уміння подумки оперувати образами тривимірних об'єктів.

Матеріалом для гри можуть бути кубики однакового розміру чи зображення конструкцій, зібраних з цих кубиків (див. *мал. 4.23*).

Якщо ви маєте намір використати кубики, то попросіть малюка відвернутися, зберіть одну із конструкцій, зображених на малюнку 9, і запропонуйте йому подивитися на те, що вийшло. Дуже важливо, щоб він побачив зібрану конструкцію під тим самим кутом, під яким ми бачимо її на рисунку.

Завдання полягає в тому, щоб визначити, з якої кількості кубиків зібрана конструкція (дивитися на неї збоку не можна!). Підкажіть малюкові, що не всі кубики йому зараз видно – у конструкції є кубики-невидимки.



Мал. 4.23

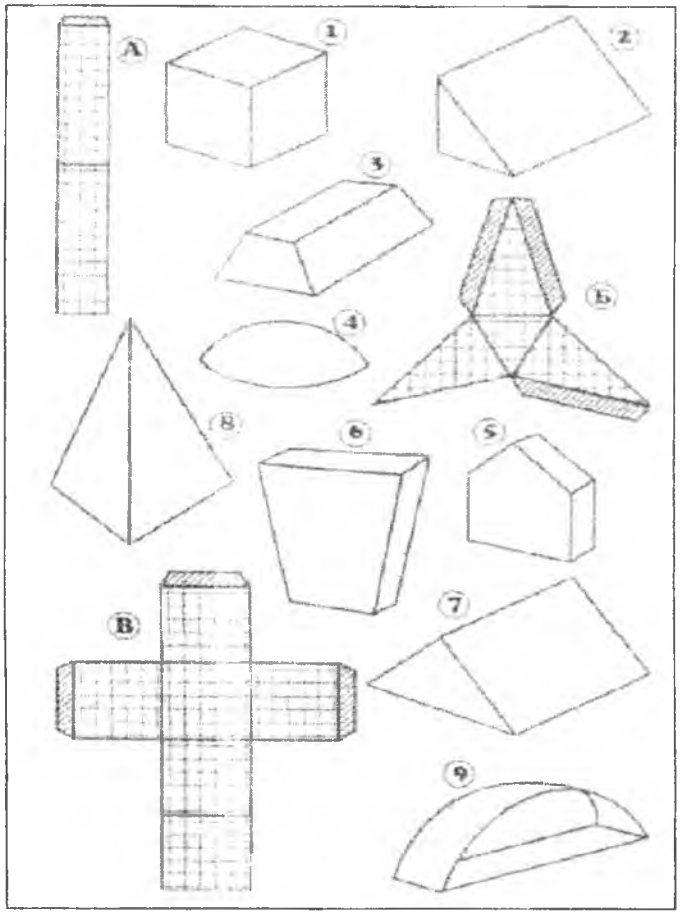
Якщо ви вирішили використати рисунки конструкцій, підготуйте заздалегідь кілька завдань. Краще, коли вони будуть поступово ускладнюватися за рахунок збільшення кількості невидимих кубиків (до 15-20).

Якщо завдання викликає в дитини труднощі, підкажіть, що, напевно, вона забула порахувати невидимі кубики, на яких стоять кубики, котрі добре видно. Коли це не допоможе, слід використати реальні кубики і дати малюкові можливість вивчити зібрану конструкцію з усіх боків.

Правильні відповіді до завдань: **1** – 1 кубик-невидимка; **2** – 2 кубики; **3** – 4 кубики; **4** – 6 кубиків; **5** – 8 кубиків; **6** – 12 кубиків.

Розгортки

Гра розвиває здатність подумки оперувати предметами у просторі.



Мал. 10

Дитині пропонують зображення кількох об'ємних предметів та їх «розгорток» на площині. Потрібно визначити, якому предмету відповідає конкретна «розгортка».

На малюнку 10 зображено три «розгортки» і дев'ять об'ємних фігур. Запропонуйте малюкові уважно подивитися на «розгортку» А і знайти серед об'ємних фігур ту, яка вийде, коли цю «розгортку» склеїти по лініях згинів. Аналогічно потрібно відшукати фігури, що відповідають «розгорткам» Б і В.

Якщо у малюка виникнуть труднощі (а вони, ймовірно, виникнуть, оскільки гра складна навіть для шестирічних дітей), рекомендуємо вирізати з аркуша паперу «розгортку» А і продемонструвати, як її можна склеїти. Потім дайте склеєну фігуру дитині і запропонуйте знайти таку ж на рисунку. Зверніть увагу малюка на те, які частини «розгортки» зникають після того, коли фігура склеєна, в яких місцях слід її згинати і як про це можна здогадатися, дивлячись на малюнок.

Правильні відповіді: А – 9; Б – 8; В – 1.

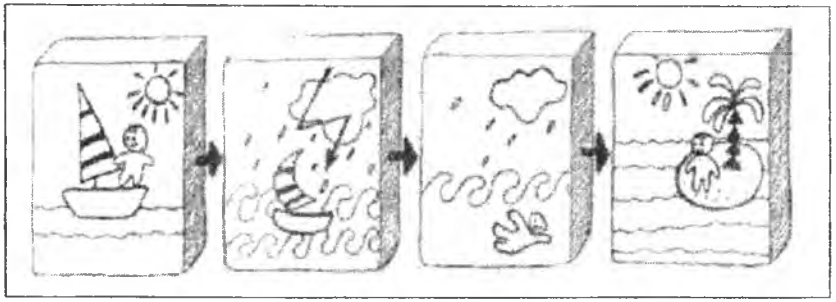
Розшифруй казку

Гра вчить дитину «читати» план-схему казки, а також розвиває творчу уяву.

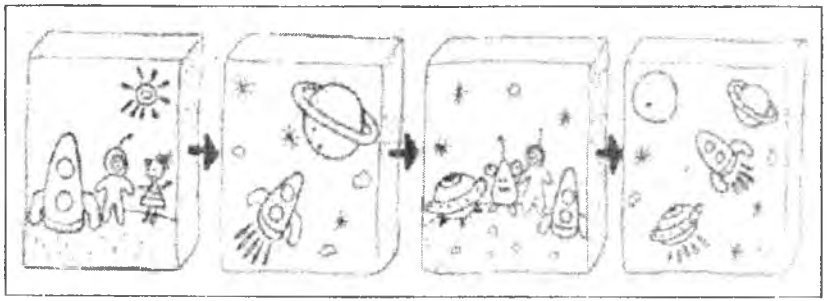
Для гри потрібні папір і кольорові олівці (малювати доведеться вам). Придумайте казку з достатньо простим сюжетом, але не розповідайте її, а зобразіть у вигляді послідовних малюнків (див. *мал. 4.24(а)* («Морські пригоди») або *рис. 4.24(б)* («Космічна подорож»)).

Запропонуйте малюкові «розшифрувати» намальовану казку і розповісти її. Не вимагайте, щоб дитина точно відтворила ваш задум – вона може скласти власну, оригінальну казку. Головне, щоб її сюжет розвивався згідно із запропонованими вами малюнками.

Зауважимо, що одразу успішно впоратися із цим завданням малюкові навряд чи вдасться, причому найскладніше буде розвивати сюжет казки відповідно до заданого плану. В якийсь момент дитина може забути, що потрібно розповідати саме за малюнками, і «поведе» казку в іншому напрямку. Вислухайте дитину до кінця, але зазначте, що її казка (хоч і дуже цікава!) не відповідає малюнкам. Вкажіть малюнок, з якого почався «збій», і попросіть виправити помилку.



Мал. 4.24(а)



Мал. 4.24(б)

Друга можлива проблема – труднощі сприйняття зображеного та встановлення логічного зв'язку між малюнками. Тому необхідно, щоб кожен малюнок мав, *по-перше,* тільки доступні дитині схематичні зображення; *по-друге,* нові деталі, які відрізняють його від інших малюнків; *по-третє,* елементи і попереднього, і наступного малюнків.

Нарешті, може виникнути третя проблема. Дитина, придумуючи казку відповідно до плану, починає максимально спрощувати сюжет, використовуючи відомі шаблони. Щоб стимулювати творчий підхід, введіть у план-схему новий, оригінальний персонаж, наприклад, маленького інопланетянина чи вигадану тварину. Нехай малюк подумає, що це за істота, як вона називається, що з нею сталося в казці.

Гру можна спрощувати чи ускладнювати шляхом збільшення чи зменшення кількості малюнків, що відображають сюжет казки.

Казкар

Завдяки цій грі дитина зможе навчитися складати план-схему власного твору (за умови, що вона вже має уявлення про план-схему і вміє цю схему «читати» (див. гру «Розшифруй казку»)).

Нехай малюк уявить себе казкарем. Завдання казкаря – придумати казку на задану тему. Але спершу потрібно намалювати план-схему своєї казки, а потім, використовуючи цю схему, розповісти придумане.

На відміну від гри «Розшифруй казку», дитина повинна самостійно створити план-схему, а це викликає неабиякі труднощі. Допоможіть малюкові виділити найважливіші деталі, які варто відобразити на малюнках. Поцікавтеся, хто в казці головний герой, що з ним відбувається, що його оточує, і т. д. Обговоріть разом з дитиною, що і як найкраще зобразити на першому малюнку схеми. Потім з'ясуйте, яку важливу подію казки варто відобразити на другому малюнку, і т. д. Не зайвим буде допомогти малюкові вибрати схематичні зображення для позначення тих чи інших персонажів або тих чи інших подій розповіді – адже це також досить складне завдання для дошкільняти.

Поступово, виконуючи все разом з вами, дитина навчиться створювати план-схему самостійно.

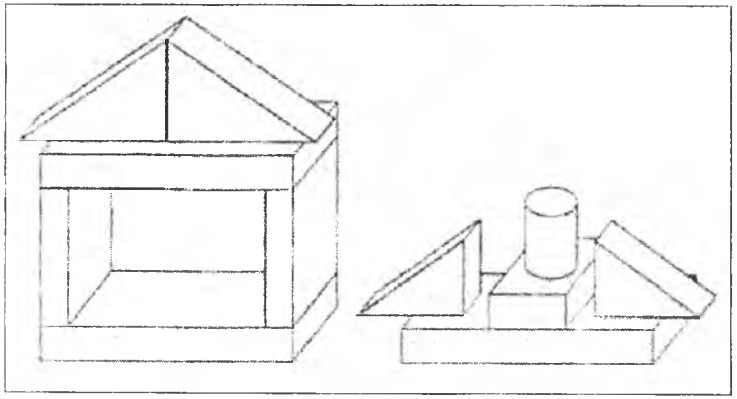
Архітектор

Діти дуже люблять конструювати, проте роблять це, як правило, не обдумуючи план майбутньої конструкції. Завдяки цій грі ви можете навчити дитину складати план – тобто створювати схему будівлі. Гра «Архітектор» розвиває не лише репродуктивну, але й творчу уяву. Перш ніж грати в цю гру, дитина повинна навчитися конструювати за схемою-зразком (за контурним зображенням предмета) і створювати схему-зразок вже зібраної конструкції.

Приготуйте папір в клітинку, олівець і будь-який будівельний конструктор. Якщо конструктора немає, виріжте потрібні деталі з картону, однак у цьому випадку конструювання буде можливим лише на площині. Зверніть також увагу, що деталі повинні бути взаємозамінними, тобто одну деталь можна замінити іншою чи двома іншими: наприклад, квадрат – двома трикутниками, і т. д.

Скажіть малюкові, що зараз він буде архітектором і займеться проектуванням того, що потім побудує. Приготуйте деталі конструктора і попросіть дитину намалювати те, що вона буде будувати. Для початку нехай ця споруда буде не дуже складною, лише з 4-6 деталей (див. *мал. 4.25*). Коли і малюнок схеми, і конструкція будуть готовими, разом з малюком перевірте, наскільки вони відповідають одне одному. Якщо дитина успішно виконує завдання, поступово ускладнюйте архітектурні споруди, збільшуючи кількість деталей.

Якщо дитина не може зобразити план споруди, але успішно збирає різноманітні конструкції, – отже, вона не може «побачити» образ своєї майбутньої будівлі. У такому випадку спробуйте послідовно зробити наступне. Спростіть завдання, зменшивши кількість деталей до 2-3. Попросіть малюка придумати якусь конструкцію і відразу спорудити її, не рисуючи попередньої схеми. Як правило, це не викликає проблем.



Мал. 4.25

Тепер запропонуйте дитині уважно подивитися на свою будівлю, заплющити очі й «побачити» її образ в уяві. Нехай малюк повторить вправу кілька разів підряд (заплющуючи і розплющуючи очі), намагаючись щоразу чіткіше «бачити» деталі конструкції, їх форму і навіть колір! Попросіть дитину описати словами те, що вона «бачить». І коли це вдасться, можна знову перейти до основної гри, але тільки з 2-3 деталями. Порадьте дитині придумувати свою будівлю спершу із заплющеними очима, якнайвиразніше уявляючи її.

4.3. Розвиток творчих здібностей дошкільників

Що таке творчі здібності?

Що ж таке «творчі здібності», або «креативність» (від лат. *creatio* – творення)? Американський психолог Еріх Фромм (1900–1980) запропонував таке визначення: «Це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого опрацювання й засвоєння власного досвіду».

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Швидкість думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу.

Гнучкість думки – здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому.

Оригінальність – здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих; до парадоксальних, несподіваних рішень.

Оригінальність пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу.

Допитливість – здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового.

Сміливість – здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити справу до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією.

Природно, виникає запитання: чи є перелічені показники вродженими, чи вони залежать від впливу середовища? Один із авторів системи визначення творчих здібностей сучасний американський психолог Е. Торранс переконаний, що успадкований потенціал не варто вважати найважливішим показником майбутньої творчої продуктивності. Батьки та інші дорослі здатні розвинути або знищити творчі імпульси малюка ще в дошкільному віці.

Основною діяльністю дошкільняти є гра. Як свідчать дослідження психологів, гра значною мірою сприяє розвиткові творчих здібностей малюка, оскільки в самій її природі закладені можливості для стимуляції гнучкості й оригінальності мислення, здатності конкретизувати власні задуми та пропозиції інших гравців.

Ще одна винятково важлива властивість ігрової діяльності – внутрішній характер її мотивації. Діти граються, бо їм подобається сам ігровий процес. І дорослим залишається тільки використати цю природну потребу для поступового залучення дітей до більш складних, творчих форм ігрової активності.

Творчі здібності й інтелект

У сучасній психології з'явилися експериментальні дані, що свідчать про відсутність кореляції (зв'язку) між показниками інтелекту і творчими здібностями. У чому ж полягає різниця між інтелектуалом і людиною творчою? Американські психологи Гетцельс і Джексон провели наступний експеримент. Відібрали дві групи студентів: в одній були люди з високим *IQ* (англійською мовою – *Intellectual Quotient, або IQ,* так званий «коефіцієнт інтелекту»), проте не надто успішні у творчості, а в другій – із середнім рівнем інтелекту, але достатньо творчі. Усім показали малюнок із зображенням чоловіка, який із замисленим виглядом сидить у кріслі літака, і попросили висловити припущення, що з цим чоловіком сталося і про що він думає. Типова відповідь представника першої групи: «Успішно завершивши справи, містер Сміт летить додому і думає про зустріч з дружиною та дітьми в аеропорту». А ось відповідь студента з другої групи: «Чоловік повертається з Мексики, де він домігся розлучення. Його страшенно дратувало, що дружина використовувала на ніч неймовірну кількість крему – так багато, що її голова ковзала по подушці. Тепер він думає, як винайти неслизький крем».

Аналогічні дослідження проводили і з дітьми. Так, М. Воллах і Н. Коган, тестуючи учнів 11–12 років, виявили чотири групи дітей з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, які відрізнялися способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення життєвих проблем. Основні результати цього дослідження наведені в таблиці, а нижче подано детальніші характеристики кожної групи.

Діти з високим рівнем інтелекту і креативності

їх вирізняє впевненість у своїх здібностях, адекватний рівень самооцінки, внутрішня свобода і високий самоконтроль. Незважаючи на вік, за необхідності поводяться по-дорослому. Виявляють інтерес до всього нового і незвичайного, ініціативні. Успішно пристосовуються до вимог соціального оточення, зберігаючи внутрішню незалежність думок і дій.

Таблиця 4.4

Особистісні якості школярів з різними рівнями інтелекту і творчих здібностей (за М. Воллахом і Н. Коганом)

	Високий інтелект	Низький інтелект
Висока креативність	Віра в свої можливості. Хороший самоконтроль. Хороша соціальна інтеграція. Висока здатність до концентрації уваги. Жвавий інтерес до всього нового.	Постійний конфлікт між власними уявленнями про світ і шкільними вимогами. Недостатня віра в себе. Недостатня самоповага. Боязнь негативної оцінки з боку оточуючих.
Низька креативність	Прагнення до досягнення успіхів у навчанні. Невдачі сприймаються як катастрофа. Боязнь ризику і висловлювання власної думки. Знижена товариськість. Боязнь самооцінки.	Хороша (у всякому разі, за зовнішніми ознаками) адаптація і задоволення життям. Недостатність інтелекту компенсується товариськістю і незначною пасивністю.

Діти з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності

Вони понад усе прагнуть досягти успіхів у навчанні, а показниками успішності, звісно, вважають відмінні оцінки. Ці діти не люблять ризикувати, побоюються публічно висловлювати свої думки. Вони стримані, замкнуті і дистанціюються від однокласників. У них дуже мало близьких друзів. Вони надзвичайно важко сприймають невдачі. Невпевнено почуваються без зовнішньої адекватної оцінки своїх вчинків, результатів навчання чи діяльності.

Діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності

Вони зазвичай потрапляють в розряд «ізгоїв». Ці діти важко пристосовуються до шкільних вимог, часто мають захоплення за межами школи (хобі, гуртки тощо), де отримують можливість виявити свої творчі здібності. Вони найбільш тривожні, страждають від зневіри в себе. Вчителі часто характеризують їх як тупих, неуважних, оскільки вони неохоче виконують рутинні завдання і не можуть зосередитися.

Діти з низьким рівнем інтелекту і креативності

Такі діти, як правило, зовнішньо добре адаптуються, тримаються в «середняках» і задоволені своїм становищем. Здатні до адекватної самооцінки. Низький рівень предметних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю, пасивністю у навчанні.

Таким чином, результати дослідження свідчать, що під час роботи з дітьми важливо розвивати не лише інтелект, а й творчі здібності, і навпаки: під час розвитку творчих здібностей не слід забувати про інтелект. Адже коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина добре адаптується до середовища, вона активна, емоційно врівноважена, незалежна і т. п.

Корисні поради дорослим

Які ж умови слід створити для оптимального розвитку творчих здібностей дитини? Однозначної відповіді на це питання психологи ще не дали. Існують різні підходи і рекомендації. Наприклад, книга американського психолога Дж. Сміта яскраво відображає типовий підхід до навчання творчості, що існує сьогодні у більшості зарубіжних авторів.

Навчання творчості, на думку Дж. Сміта, буде можливим, якщо забезпечити наступні умови:

- фізичні, тобто наявність матеріалів для творчості і можливість будь-якої хвилини скористатися ними;
- соціально-економічні, за яких дитина відчуває зовнішню безпеку, тобто знає, що її творчі вияви не отримають негативної оцінки з боку дорослих;
- психологічні, зміст яких полягає в тому, що в дитини формується відчуття внутрішньої безпеки, розкутості і свободи завдяки підтримці дорослими її творчих починань.

Однак роль дорослих не обмежується лише забезпеченням перелічених умов – вони повинні активно допомагати малюкові в розвитку його творчих здібностей. Як саме це робити, радить американський психолог Дж. Гауен.

1. Створіть затишну і безпечну психологічну базу для творчих пошуків малюка, до якої він міг би повертатися, коли буде наляканий власними відкриттями.

2. Підтримуйте прагнення малюка до творчості і виявляйте співчуття в разі невдачі. Уникайте несхвальних оцінок його творчих ідей.

3. Будьте толерантними, поважайте допитливість дитини. Намагайтеся відповідати на всі запитання, навіть якщо вони здаються вам абсурдними. Пояснюйте, що на багато її запитань не можна відповісти однозначно. Для цього потрібні час, терпіння. Дитина повинна навчитися жити в інтелектуальній напрузі.

4. Давайте дошкільняті можливість побути на самоті і дозволяйте самостійно займатися власними справами, бо надмірна опіка може пригальмувати творчість. Бажання і цілі дітей належать їм самим, а батьківська допомога може інколи сприйматися як «порушення кордонів» особистості.

5. Допомагайте дитині будувати власну систему цінностей, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї поряд з іншими ідеями та їх носіями. Тоді й інші її цінуватимуть.

6. Дайте дитині відчуття безпеки, любові, поваги, бо інакше вона буде невпевненою і їй важче буде досягти висот самовираження.

7. Виявляйте симпатію до перших незграбних спроб дитини висловлювати свої ідеї, щоб донести їх до оточуючих.

8. Знаходьте слова підтримки для нових творчих починань дитини, не критикуйте перші спроби, якими б невдалими вони не були, – адже малюк прагне творити не лише для себе, а й для тих, кого любить.

9. Допомагайте дитині стати «розумним авантюристом», тобто інколи покладатися на ризик та інтуїцію, – найвірогідніше, саме це допоможе їй зробити справжнє відкриття.

10. Підтримуйте необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення, зменшити соціальні тертя і подолати негативну реакцію однолітків. Чим більше ви надаєте можливостей для конструктивної творчості, тим щільніше закриваються клапани деструктивної поведінки. Адже дитина, позбавлена позитивного творчого виходу, може спрямувати свою творчу енергію у небажаному напрямку.

Цікава інформація:

- ✓ креативність досягає піку у віці від 3,5 до 4,5 років, а також зростає у перші три роки навчання в школі; знижується протягом наступних року-двох і потім отримує новий

поштовх (можливо, у зв'язку з підвищенням рівня фізичного розвитку (передпубертат));

- ✓ креативність неоднозначно залежить від освіти. Більшість дітей втрачає свою спонтанну відвагу, коли їх «окультурити»;
- ✓ період життя дитини від 2,5 до 7 років психологи називають другим віком запитань (перший вік – від 1 року до 2,5 років). На кінець цього періоду спостерігається «пік допитливості» – найбільша кількість запитань у мовленні дітей.

Прийоми творчого мислення

Як навчити дитину мислити творчо? Психологи стверджують, що продуктивному творчому мисленню сприяє оволодіння спеціальними прийомами: виділення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, формулювання запитань, переформулювання, генерування ідей, зміна альтернативи, комбінування та інші. Деякі з цих прийомів дитина здатна опанувати вже у віці 5–6 років. Тому зупинимося на них докладніше.

Виділення протилежних властивостей

Цей спосіб передбачає виділення в одному й тому ж предметі чи явищі протилежних властивостей. На перший погляд це може видатися неймовірним, парадоксальним. Наведемо приклад. Холодильник. Що він робить? Охолоджує продукти. А що відбувається з температурою в кімнаті, де він знаходиться? Температура підвищується (спробуйте наблизити руку до тильної частини холодильника, і ви відчуєте тепло). Таким чином, холодильник і охолоджує, і нагріває. Це і є протилежні властивості одного й того ж предмета.

Вміння знаходити суперечності – основа парадоксального мислення, а воно, в свою чергу, є обов'язковим атрибутом істинної творчості.

Виділення протилежних якостей, їх зіставлення і об'єднання дозволяє розкривати нові, несподівані сторони предметів і явищ. Дуже важливо, щоб ви самі виявляли ці властивості і частіше показували й розповідали про них дітям.

Ось один із способів, як навчити дитину знаходити протиріччя. Вибираєте предмет і просите малюка назвати якусь ознаку цього

предмета. Потім пропонуєте визначити, що є протилежним за значенням до цієї ознаки, і з'ясовуєте, чи властива ця протилежна ознака даному предметові.

Формулювання запитань

Здатність людини ставити нові запитання і проблеми є одним із показників розвитку її творчих здібностей. Корені цієї здатності – в природній допитливості дитини. Спочатку питання малюка виникають під час спілкування і для спілкування, і лише після того вони набувають пізнавальної, дослідницької спрямованості. При цьому, незважаючи на надзвичайну допитливість дошкільнят, їх дослідницькі можливості у формі запитань доволі обмежені. У вільній бесіді з дорослим (під час гри, прогулянки і т.п.) малюк може ставити величезну кількість запитань, а от необхідність дослідити якусь проблемну ситуацію викликає труднощі. Запитання стають однобокими, стереотипними. Наприклад, розпочавши запитувати зі слова *«що»*, діти й далі ставлять запитання у такій формі. За дослідженнями психологів, діти схильні до стереотипного вживання запитань, найбільш поширених у дитячому мовленні: «Що?», «Як?», «Чому?».

Перша криза в розвитку запитань припадає на початкові роки навчання в школі. Жорстка орієнтація молодшого школяра на пошук відповідей, значна перевага запитань, адресованих пам'яті, а не мисленню, призводять до критичної ситуації в розвитку допитливості дитини: вона перестає ставити запитання. Однак за сприятливих обставин допитливість дитини можна не лише зберегти, а й розвинути.

Що ж це за «сприятливі обставини»?

Передусім – наявність справжнього діалогу у спілкуванні, коли дорослий спілкується з дитиною нарівні. Крім того, щоб зламати стереотипи, слід показувати малюкові зразки інших форм запитань, демонструвати відмінності і дослідницькі можливості цих форм. Потрібно також навчити дитину вибирати спрямованість запитань.

Важливішими є питання, що стосуються ключових моментів проблемної ситуації, причин тих чи інших явищ, суттєвих ознак і функцій предметів.

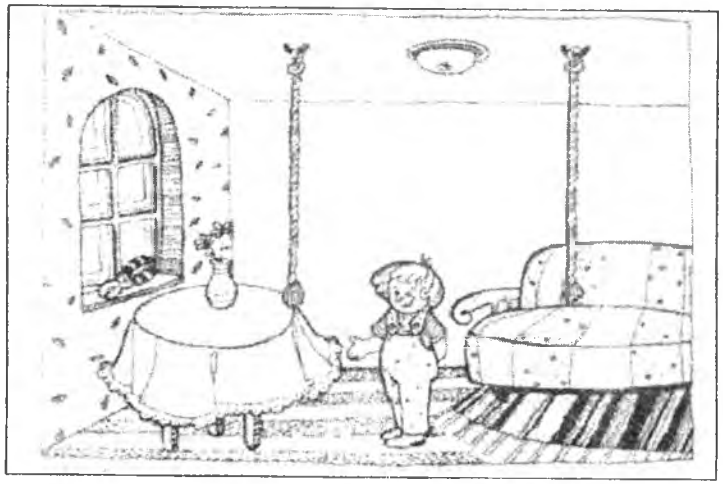
Навчитися цього дитина зможе лише в процесі спілкування з дорослим під час спільної діяльності (як ігрової, так і навчальної). Тому не шкодуйте часу на розмови з малюком. Старайтеся, щоб ваші

запитання спонукали його до інтелектуальної активності, щоб в них були елементи невідомого і протиріччя, щоб вони більше були спрямовані на мислення (на встановлення причинно-наслідкових зв'язків) і менше – на пам'ять. Коли питання ставить малюк, не поспішайте давати відповідь, а запропонуйте йому висловити власне припущення. Навчіть дитину ставити питання собі і намагатися самостійно відповідати на них. У жодному разі не давайте негативної оцінки, навіть якщо запитання видалося вам недоречним. Будуйте діалог так, щоб дитина не лише відповідала на ваші запитання, а й мала стимул ставити запитання вам.

Переформулювання

Для роз'яснення цього способу скористаємось психологічним завданням.

У порожній кімнаті на підвіконні лежать плоскогубці, а зі стелі звисають дві мотузки (див. *мал. 4.26*). Відстань між ними така, що людина не може одночасно взяти одну мотузку і дотягнутися до другої, щоб зв'язати кінці, а саме це й потрібно зробити.



Мал. 4.26

Правильне рішення полягає в тому, що до кінця одної з мотузок потрібно прив'язати плоскогубці як тягарець. Щоб знайти це рішення, слід застосувати спосіб «пере формулювання»: тобто треба

розглядати плоскогубці не як інструмент, а побачити в них лише тягарець. Таким чином, «пере формулювання» – це вміння виділяти в предметі не характерні для нього (несуттєві з погляду призначення) властивості.

Для оволодіння цим способом дитина повинна спочатку навчитися виділяти різноманітні властивості й ознаки предметів та явищ, а також розрізняти, які з них суттєві, а які – несуттєві.

Генерування ідей

Це один з найважливіших способів, що забезпечують творчий підхід до вирішення найрізноманітніших проблем. Зміст його надзвичайно простий – генерувати якнайбільше ідей. При цьому не обов'язково (та й малоймовірно), щоб кожна з них була правильною. Можуть продукуватися найнезвичніші та найабсурдніші ідеї. Важливо, щоб їх було багато. Адже чим більше ідей, тим більша ймовірність, що серед них будуть хороші, а може – навіть геніальні.

Психофізіологи вважають, що мозок людини перетворює будь-яку думку чи ідею в конкретну кодову форму: зорово-просторову, словесну, акустично-образну, буквену, цифрову та ін. Кожна людина здатна оперувати усіма цими формами, але домінуючою є, як правило, лише одна (чи дві), що визначає індивідуальні особливості сприйняття і мислення. Здатність оперувати кодовими формами можна удосконалювати, і найсприятливіший період для цього – дошкільне дитинство.

Завдання розвитку творчих здібностей дошкільнят має полягати передусім у збільшенні кількості звичних для них кодів та розширенні діапазону застосування цих кодів (наприклад, у дитини, схильної до зорово-просторового мислення, варто виробляти навички оперування буквеними і цифровими символами). А надалі важливо допомогти дітям «знайти себе», зрозуміти, які символи, які коди є для них оптимальними, найбільш прийнятними. Тоді мислення стане максимально продуктивним, а творчий потенціал – багатшим.

Тренування вміння генерувати ідеї тісно пов'язане з розвитком творчої уяви (особливо, коли ідеї уявляються в формі зорово-просторового чи акустично-образного кодів). Атому важливо навчити дитину ще двох умінь, які сприяють створенню оригінальних образів:

1) уміння «включати» уявний об'єкт у нові зв'язки та відношення;

2) уміння вибирати з кількох образів найоригінальніший.

Ігри для розвитку творчих здібностей

Таблиця 4.4

Прийоми розвитку творчих здібностей засобами ігор

Прийоми	Розвивальні ігри
Виділення протилежних властивостей	«І добре, і погано», «Протилежності»
Формулювання запитань	«Чомучка», «Що в кулаці?», «Без слів»
Переформулювання	«Винахідник», «Золоті руки»
Генерування ідей	«Настрій у кольорі», «Пантоміма для кмітливих», «Уяви собі...», «Склади речення», «Чарівні кола» «Прямокутне королівство»
«Включення» об'єкту в нові зв'язки	«Домалюй фігуру, «Незакінчений рисунок», «А що далі?», «Придумай історію»
Вибір найоригінальнішого образу	«На що схожа фігура?», «Ляпки», «Подорож хмарами», «Найсмішніше»

І добре, і погано

Гра сприяє розвиткові вміння бачити в одному й тому ж предметі протилежні властивості, знаходити протиріччя, оцінювати одні й ті ж явища із протилежних точок зору.

Найпоширенішою оцінкою у дітей є категорія «добре – погано».

Користуючись цією категорією, запропонуйте дитині оцінити такі явища природи, дії і предмети:

- зима, літо, осінь, весна;
- дощ, сніг, сонце, вітер, вогонь;
- їсти, спати, прогулюватись у лісі, лазити по горах;
- пити ліки, робити зарядку, вмиватися;
- ніж, тарілка, скло, праска.

Розглянемо кілька прикладів.

Літо: добре – бо цієї пори року тепло, можна купатися, не потрібно довго одягатися; погано – бо буває дуже гаряче, часто пітнієш, можна «згоріти» на сонці.

Вогонь: добре – тому що зігріває, підігріває їжу; погано – тому що обпалює шкіру, спричиняє пожежі.

Ніж: добре, коли він гострий, – легко різати; погано, що він гострий, – можна поранитися.

Коли дитина впорається із завданням, тобто знайде добрі й погані сторони перелічених явищ, дій і предметів, запропонуйте їй самостійно назвати будь-які предмети і знайти в них протилежні якості та функції; оцінити, що в них доброго, а що – поганого; чим вони можуть сподобатися, а чим – ні; в чому їхня користь, а в чому – шкода, і т. д.

Протилежності

Гра подібна до попередньої, однак тепер ваше завдання – назвати протилежні властивості чи ознаки, а дитина повинна здогадатися, які предмети чи явища можуть мати ці властивості.

Наприклад:

- гострий – тупий (ніж);
- гарячий – холодний (чай, холодильник);
- добрий — злий (собака);
- весела – сумна (людина);
- глибоке – мілке (море, озеро);
- слабкий – сильний (вітер, парубок);
- швидкий — повільний (автомобіль, поїзд);
- йти – стояти (годинник, людина).

У дужках наведено один-два варіанти відповідей, однак спонукайте дитину під час гри називати якнайбільше таких варіантів. Не біда, якщо вони будуть не зовсім доречними. Важливо, щоб малюк почав розглядати навколишні предмети і явища під різними (в тому числі й протилежними) кутами зору.

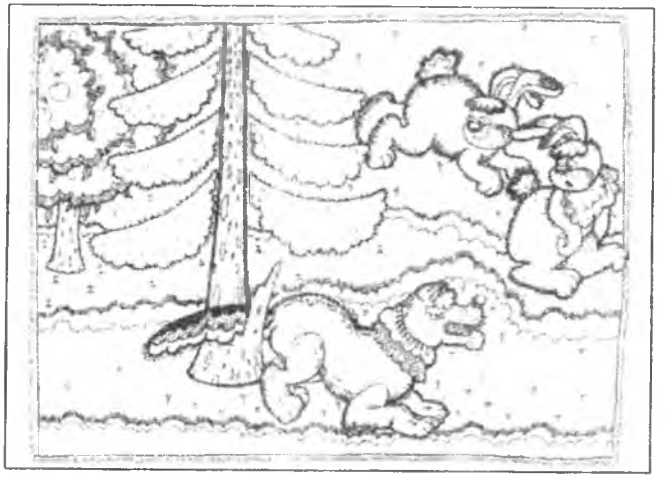
Чомучка

Гра розвиває дослідницьку активність, вміння ставити різноманітні запитання, спрямовані на вивчення певного об'єкта.

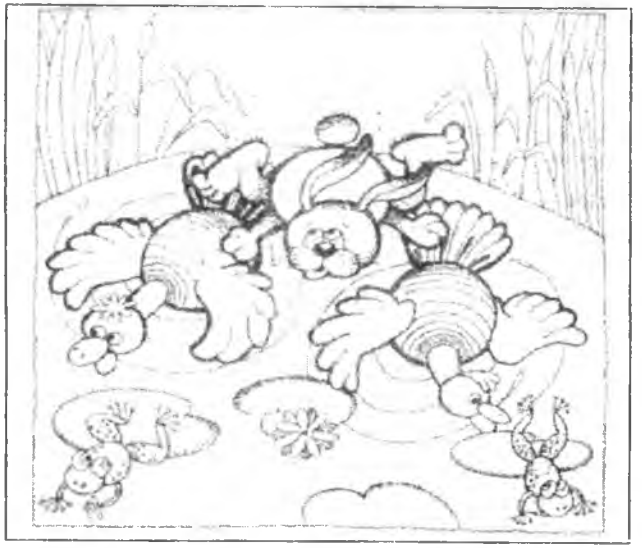
Матеріал для гри – сюжетний малюнок, на якому зображено невідому дитині ситуацію, подію тощо (див. *мал. 4.27 і 4.28).*

Запропонуйте дитині роздивитися малюнок і поясніть, що вона може запитувати вас про все, що їй незрозуміло. У цій грі дозволяється висувати різні умови – залежно від обставин. Скажімо, можна домовитися, що переможцем буде той, хто поставить більше

запитань до змісту малюнка. Або: запитання мають бути такими, щоб на них важко було відповісти; якщо дорослий не відповість, перемагає дитина, якщо відповість – дитина програє.



Мал. 4.27



Мал. 4.28

Коли всі можливі запитання будуть вичерпані, попросіть малюка скласти невелике оповідання за змістом малюнка. Обов'язково зверніть увагу, на які запитання малюк відповів, а на які – ні. Запитання, що «не потрапили» в сюжет, але є важливими для розуміння змісту оповідання, адресуйте дитині.

Вчіть малюка різнобічно досліджувати ситуацію. Якщо він ставить однотипні запитання, уточніть якусь деталь, використовуючи запитання інших типів (Що... ? Коли... ? Як пов'язано... ? Чи впливає... ? Можливо, це...? Як таке сталося... ? В чому причина... ? і т. п.). Такий прийом допоможе дитині подолати власні стереотипи і глибше дослідити ситуацію.

Якщо дитина ставить нечіткі, незрозумілі запитання, допоможіть правильно їх сформулювати, знайти більш адекватну форму вираження.

Що в кулаці?

Ще одна гра для тренування навичок ставити запитання з метою дослідження незнайомої ситуації.

Візьміть невеликий предмет і заховайте його (стисніть руку в кулак). Дитина повинна відгадати, що це за предмет, ставлячи найрізноманітніші запитання. Поясніть малюкові, що запитання – це ніби ключі від дверей, за якими сховано щось невідоме. Кожен ключ відчиняє певні двері. Ключів є багато: розмір предмета, його форма, з чого він зроблений, на що впливає, як його можна змінити, до якого виду предметів він належить і т. д. Дитина повинна навчитися користуватися цими ключами, щоб відгадати, який предмет заховано в кулаці.

На основі ваших відповідей малюк робитиме різні здогади, висуватиме свої гіпотези. Звертайте увагу, чи нема протиріч між його гіпотезами та інформацією, яку він уже отримав. Якщо протиріччя є, вкажіть на них малюкові. Не нехтуйте такою можливістю, оскільки це дуже важливо для розвитку його мислення.

Якщо потрібно взяти предмет великого розміру, можна скористатися іншим варіантом гри. Розмістіть предмет на столі чи на підлозі і чимось накрийте (або використайте фотографію чи малюнок із зображенням цього предмета).

Мал. 4.29

Без слів

Гра розвиває вміння ставити запитання, але без слів!

Придумайте ситуацію, в якій не можна говорити, або говорити можна, проте немає сенсу, оскільки все одно нічого не почуєш. Наприклад, ви на іншій планеті, де люди втрачають дар мови (або ви на протилежних берегах широкої бурхливої річки, і почути одне одного неможливо).

Дитина повинна вас про щось запитувати, а ви їй – відповідати. Запитання мають бути конкретними, але ставити їх можна лише завдяки міміці, жестам, позам тіла; можна навіть використовувати тіло тої людини, якій адресоване питання (чи яка відповідає). Говорити що-небудь вголос або з допомогою уст – забороняється.

Ось приблизний перелік запитань, які малюк може спробувати поставити, а ви повинні постаратися на них відповісти.

1. Зараз ранок чи вечір?
2. Ти хочеш їсти?
3. Де можна купити продукти?
4. Чи є тут телефон?
5. Де моя зубна щітка?
6. Чи нападуть на нас мешканці цієї планети?
7. Якщо нападуть, то як ми будемо від них захищатися?
8. Тут є якийсь транспорт?

Ви можете придумати інші запитання і до іншої ситуації. Головне – виявляти якнайбільше фантазії і вигадки, ставлячи запитання і відповідаючи на них. Зверніть увагу, наскільки зрозумілі, лаконічні ваші жести, міміка, рухи, коли ви ведете діалог без слів. Обговоріть це з малюком.

Винахідник

Гра допоможе оволодіти способом переформулювання.

Матеріалом для гри можуть бути різноманітні предмети. Виберіть предмет і попросіть малюка назвати якнайбільше варіантів, для чого цей предмет можна використати. Наголосіть, що в цій грі можна (і навіть потрібно) виходити за рамки звичного (традиційного) застосування предметів і вигадувати щось незвичайне.

Наприклад, книга. Вона призначена для читання. Але: її можна використати як вантаж (коли потрібно притиснути дві поверхні під час склеювання); як підставку для фільмоскопа (коли потрібно його трохи підняти); як «цеглинку» для побудови замку з книг; як предмет, що легко загоряється (коли потрібно розпалити вогнище, а нічого іншого немає); як папір, на якому можна щось записати (якщо під руками нема аркуша); як віяло (коли гаряче); як затінок від світла. У книзі можна заховати лист чи записку (траплялося, що ховали навіть пістолет!); книгою можна скористатися для самозахисту (коли кинути в нападника більше нічим) і т. п.

Тепер спробуйте віднайти нове застосування для таких звичних речей, як ложка, стілець, олівець, кнопка, горіх, поліетиленовий пакет, корок від пляшки, сірники. Можна влаштувати змагання, хто назве більше варіантів використання одного й того ж предмета.

Якщо в дитини взагалі нічого не виходить або вона називає мало варіантів, допоможіть їй. Бажано продемонструвати придуманий вами варіант або хоча б докладно пояснити його.

Золоті руки

Ця гра також призначена для оволодіння способом переформулювання. Вона подібна до попередньої, але тут ідеться не про конкретний предмет, а про матеріал, з якого можна зробити різні речі.

Ви називаєте матеріал, наприклад, дерево, а дитина повинна придумати якнайбільше предметів (звичайних і незвичайних), які можна зробити з дерева. Ось невеликий перелік можливих виробів: стілець, стіл, олівець, шафа, книжкова полиця, тумбочка, віконна рама, двері, статуетка, рамка для картини, шахи, шахова дошка, корабель, будинок, дитячий конструктор, сходи і т. д.

Або назвіть інший матеріал: тканина, метал, скло, пластмаса тощо. Нагадайте малюкові властивості того чи іншого матеріалу і запропонуйте пофантазувати й уявити матеріал, який має, наприклад, і властивості дерева, і властивості скла: скажімо, прозоре дерево або дерев'яне скло. Чи матеріал, який має властивості тканини і металу: тканина м'яка, але міцна, як залізо. А що можна зробити з таких матеріалів?

Настрій у кольорі

Чи можна з допомогою кольору передати настрій? «Звичайно, можна, – скажуть художники, – адже ще Анрі Матіс вчив ставитися до кольору не як до засобу зовнішнього зображення, а як до засобу вираження душі.»

Але дитина цього ще не знає, і для початку це навіть непогано, бо вона зможе творити.

Запропонуйте малюкові зобразити з допомогою фарб різні настрої, почуття, емоції. Наприклад, веселощі, страх, образу, злість, любов і т. п. Краще, коли ви сформулюєте ці почуття, емоції, настрої не абстрактно, а конкретно: «У тебе веселий настрій – ти йдеш у цирк. Яким кольором ти намалював би цей настрій?»; «Ти образився на свого приятеля, тому що він не захотів з тобою гратися. Добери колір, який, на твою думку, найбільше підходить до цієї образи»; «Ти дуже любиш маму. Яким кольором ти зобразив би свою любов?» і т. д.

Поясніть, що власне малюнок (тобто предмет зображення) значення не має – важливий лише колір. Це можуть бути просто мазки фарби, кольорові лінії, кола і т. п. Але коли дитина захоче зобразити щось конкретне, надайте їй таку можливість.

Якщо у малюка не виникає ніяких асоціацій з кольором, покажіть йому, як потрібно виконувати це завдання, а потім поясніть, чому ви зобразили саме так. Звичайно, не все буде зрозуміло навіть вам, оскільки значну роль тут відіграють підсвідомі мотиви. Але це не суттєво. Для дитини корисний сам процес, відкриття нових «каналів» творчого мислення і уяви, пов'язаних з палітрою кольору та палітрою почуттів, емоцій і настрою.

Другий варіант гри – розмалювати два однакові контурні рисунки. На одному – добрий і веселий чарівник, на другому – злий і похмурий (див. *мал. 4.30*).

Мал. 4.30

Придумайте спершу невелику історію про доброго чарівника, а потім запропонуйте малюкові розфарбувати його так, як він хоче. Потім скажіть декілька слів про злого чарівника і також запропонуйте розфарбувати його. Оскільки рисунки цілком однакові, у дитини є єдина можливість виразити своє ставлення до персонажів – використати різні кольори. Обов'язково обговоріть з малюком результат: чому він розфарбував чарівників однаково чи по-різному. З'ясуйте, чи справді вибрані ним кольори виражають його ставлення до персонажів. Важливо, щоб малюк дізнався, що з допомогою кольору людина може виразити своє ставлення.

На завершення – кілька слів про діагностичну цінність цих ігор. Якщо ваша дитина самостійно добирає принципово різні кольори для зображення протилежних почуттів, емоцій і настроїв (у першому варіанті гри) чи під час вираження свого ставлення (у другому варіанті гри), це свідчить про те, що вона художньо обдарована і з нею варто працювати. Не втратьте шанс, допоможіть дитині реалізувати своє покликання.

Пантоміма для кмітливих

Ця гра призначена для розвитку здатності генерувати ідеї, а також для закріплення уміння керувати мімікою, жестами, рухами.

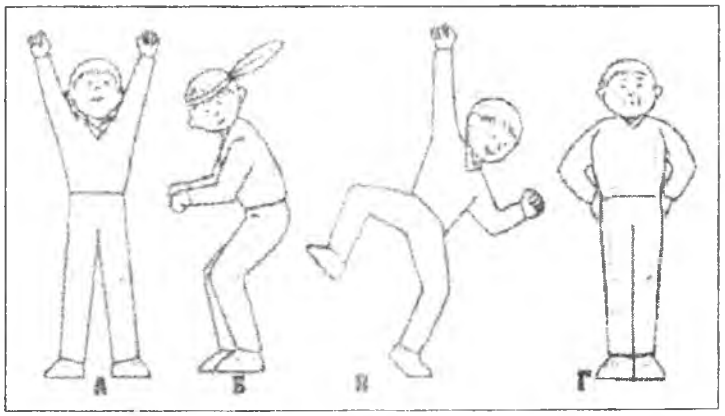
Для початку запропонуйте дитині відгадати ваші пантоміми. Спробуйте зобразити, наприклад (див. *мал. 4.31*):

♦силача, який піднімає штангу *(А);*
♦індіанця, який скаче верхи прерією *(Б);*
♦веселу мавпочку, яка тішиться бананом *(В);*
♦гарячий самовар *(Г);*
♦лисицю, яка втікає від мисливця;
♦півня, який упав у болото;
♦маленьке ведмежа, яке жадібно поїдає мед, та ін.

Об'єктом пантоміми можуть бути тварини, люди (які виконують різну роботу), предмети (рухомі чи нерухомі) і багато іншого.

Малюк повинен уважно дивитися на те, що ви показуєте, і вгадати, кого ви імітуєте і що ця істота (чи предмет) робить. Нехай називає версію за версією, поки не відгадає або не наблизиться до відгадки максимально. Підкажіть, що треба висувати якнайбільше різноманітних ідей, що не варто боятися помилки (адже за це штрафні бали не нараховуються). Якщо йому не вдасться знайти відгадку, тоді розкажіть, кого ви показували, і проаналізуйте рухи, жести й міміку, з допомогою яких ви намагалися зобразити свого героя.

Коли дитина навчиться розпізнавати ваші пантоміми, запропонуйте зіграти головну роль їй. Хай подумає, що вона хотіла б зобразити, а потім продемонструє вам. Після гри обговоріть з малюком, що йому вдалося зобразити добре, а що – не дуже.



Мал. 4.31

Можна також влаштувати змагання (в тому числі й між дітьми), хто відгадає більше пантомім (звичайно, за умови, що їх правильно і виразно покажуть).

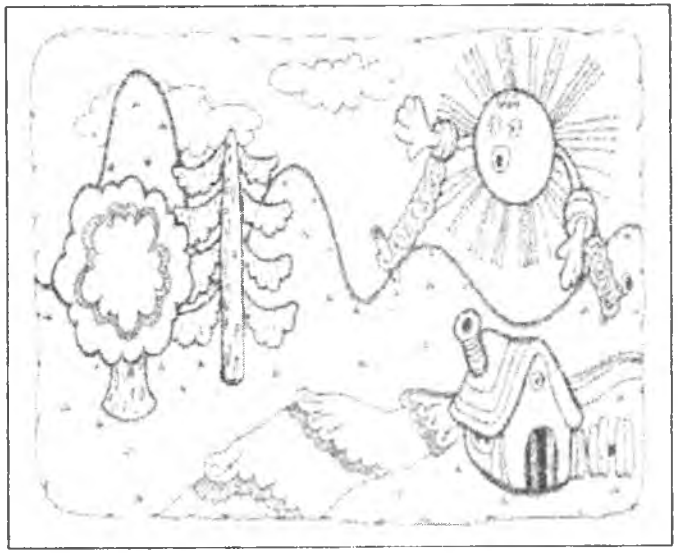
Уяви собі...

«... Якби раптом ожили твої іграшки (ведмедик, слоник, песик, машинка, лялька та ін.), то що вони тобі сказали б?» – зверніться до дитини, пропонуючи пограти в гру «Уяви собі...».

Малюк повинен придумати, що ж таке важливе могли б сказати йому іграшки. Ідеї можуть бути найнеймовірніші і найсмішніші. Тут, як і в попередній грі, слід висувати якнайбільше версій. Спробуйте пофантазувати разом з малюком і уявити, що сказав би вам кухонний стіл, за яким ви щодня снідаєте, або на що поскаржився б диван, на якому ви спите, або чим похвалилась би ваша улюблена книжка, і т. д.

Від іграшок і побутових предметів переходьте до незвичних явищ. Наприклад: «Що було б, якби сонечко прив'язали мотузкою, щоб воно не могло сховатися за горизонт?» або «Що буде, коли всі предмети почнуть падати не вниз, а вгору?» чи «Що сталося б, якби людина перестала вживати їжу? До яких наслідків це призвело б?»

Хай малюк спробує все це уявити і висловить якнайбільше здогадів та припущень.



Мал. 4.32

Склади речення

Ще одна гра на розвиток уміння генерувати ідеї. Завдання полягає в тому, щоб, використовуючи три задані слова, скласти якнайбільше речень.

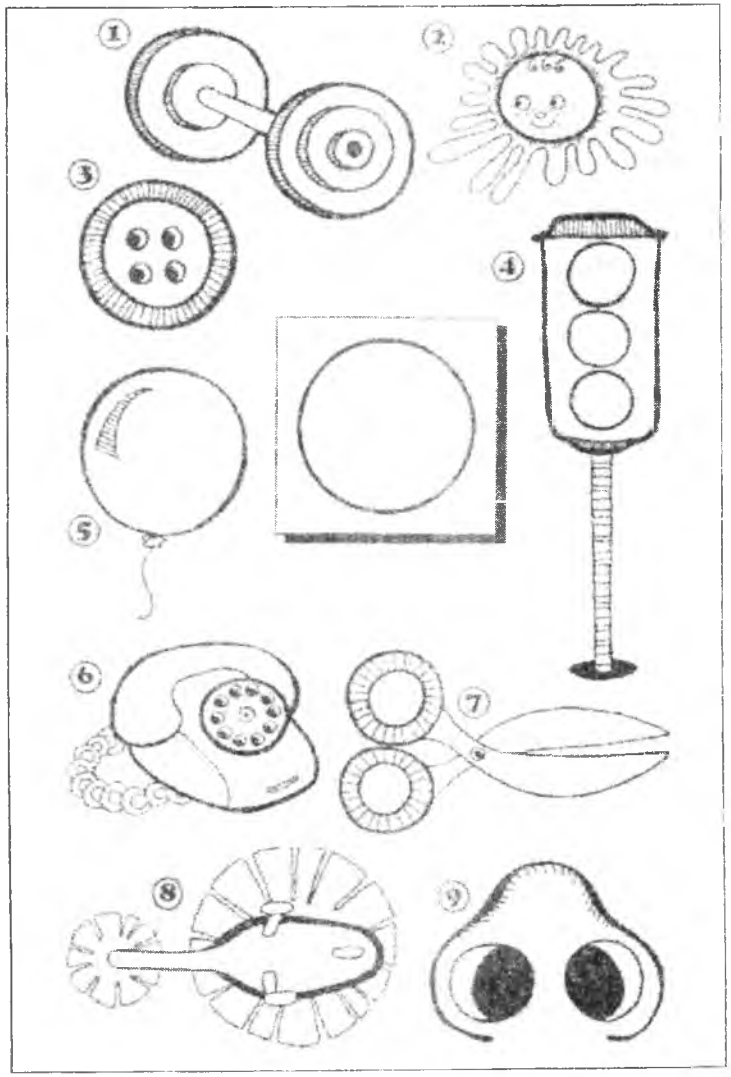
Наприклад:

– автомобіль, мокрий, пастух;
– зошит, мавпочка, сова;
– дзвін, сходинки, стати;
– лампочка, дерево, високий;
– подушка, веселий, жувати;
– корова, легкий, літати.

Можна використати і більшу кількість слів (наприклад, 4-5), але починати краще з трьох. Не можна об'єднувати слова як-небудь, але можна складати речення незвичайного, фантастичного змісту. Наведемо кілька прикладів із запропонованими словами: «Мокрий від дощу пастух сховався в (під) автомобіль» або «Коли корова літала над полем, вона ставала легкою, як пух».

В цю гру можуть грати і дорослі, й діти. Вона не лише приносить задоволення, але й розвиває почуття гумору і вміння генерувати оригінальні ідеї.

Чарівні кола



Мал. 4.33

Візьміть аркуш паперу і в довільному порядку намалюйте 20 кіл. Потім дайте цей аркуш малюкові і запропонуйте домалювати кола так, щоб вийшло двадцять різних предметів, які мають округлу форму або в яких коло є складовою частиною. Під кожним малюнком варто написати назву предмета.

Діти малюють м'яч, тарілку, ґудзик, повітряну кульку, колесо, сонце – тобто ті предмети, які мають округлу форму. Значно рідше зустрічаються малюнки, де круглою є лише частина предмета, наприклад, вантажівка, телефон, світлофор, штанга, глек, ножиці, окуляри. І дуже рідко з'являються незвичайні рисунки, на зразок носа людини знизу (яким би його побачила муха, що сидить на верхній губі); чи кільцева дорога (якщо на неї подивитися зверху); чи пропелер вертольота в русі (якщо подивитися на нього знизу або зверху (див. *мал. 4.33*).

Якщо дитині важко вийти за межі форми предмета, покажіть, як це можна зробити. Намалюйте один-два предмети, де круглою є лише одна з частин. Після того нехай малюк спробує придумати і зобразити аналогічний предмет самостійно.

Прямокутне королівство

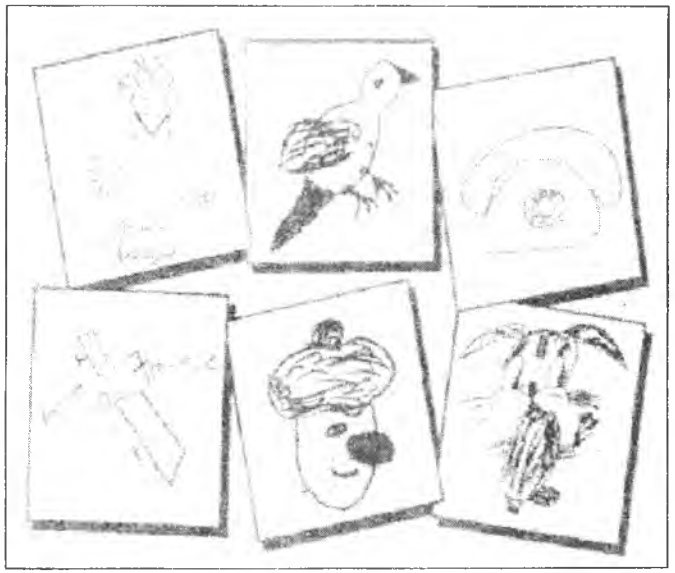
Ця гра трохи схожа на попередню. Але тут використовується інша геометрична фігура (прямокутник), та й гру проводять без наочного матеріалу.

Запропонуйте малюкові вирушити в подорож до королівства, у якому всі предмети лише прямокутної (в тому числі й квадратної) форми. Дитина повинна уявити собі це королівство і назвати якнайбільше предметів, які можуть в ньому знаходитися (тобто які мають форму квадрата або прямокутника).

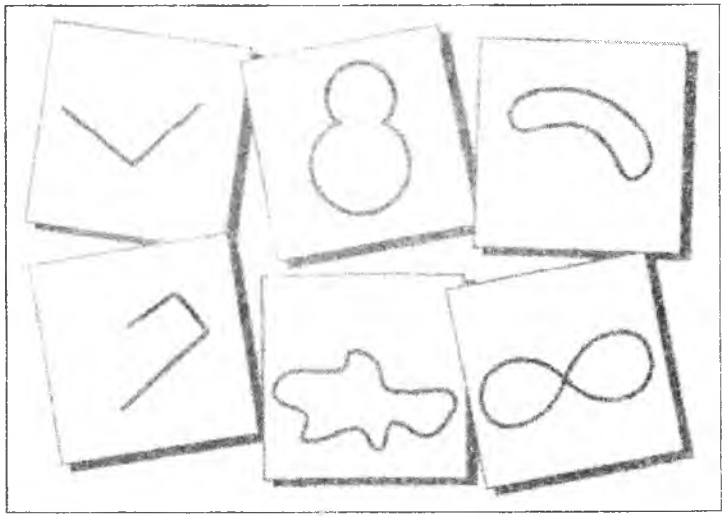
Коли всі можливі варіанти вичерпаються, введіть невелику зміну: король Прямокутного королівства дозволив ввозити в свою країну предмети іншої форми, але лише ті, в яких хоч би одна частина є квадратною або прямокутною. Така умова ускладнює завдання, проте відкриває додаткові можливості для генерування нових ідей.

Домалюй фігуру

Гра розвиває творчу уяву, здатність бачити предмет з різних боків і включати його у зв'язки з іншими предметами.



Мал. 4.34



Мал. 4.35

На окремих аркушах нарисуйте фігури, не схожі на реальні предмети (див. *мал. 4.34*). Тепер нехай дитина домалює ці фігури так, щоб вийшло щось цікаве, а потім хай придумає до кожного малюнка коротеньку історію.

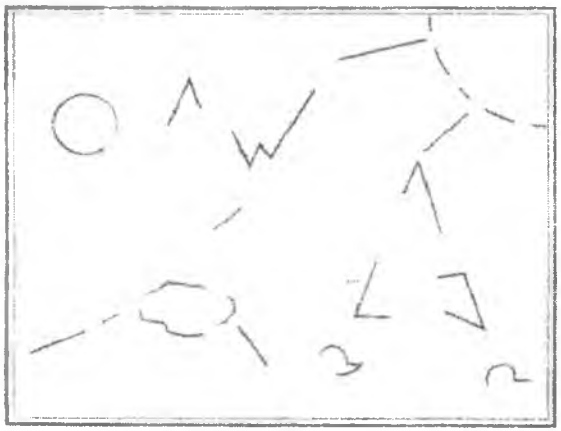
Якщо у малюка виникли труднощі, допоможіть йому. Спершу пофантазуйте вголос і зверніть увагу, що одна фігура, наприклад, може бути частиною більшого предмета, а в другій фігурі можна щось змінити, щоб вона стала схожою на той чи інший предмет. Ось, наприклад, що вийшло після того, як діти домалювали запропоновані фігури (див. *мал. 4.35*).

Незакінчений малюнок

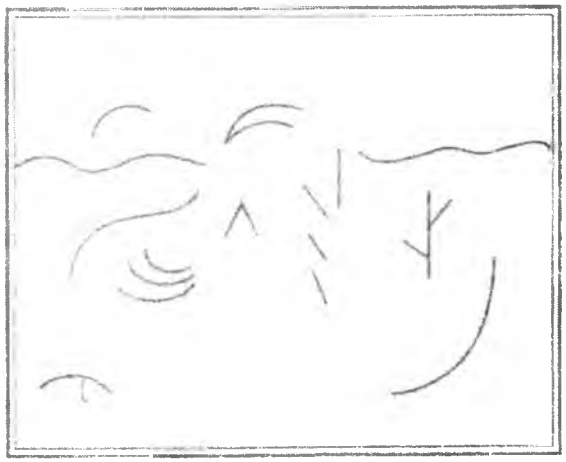
Ця гра схожа на попередню, тільки тут дитина повинна домальовувати не фігуру, а рисунок з незакінченими схематичними зображеннями.

Для гри знадобляться олівці й аркуш паперу. На аркуші заздалегідь намалюйте схематичні зображення (як, наприклад, на *малюнках 4.36* і *4.37*).

Запропонуйте дитині намалювати життя на Місяці, використовуючи незакінчені схематичні зображення, а потім розповісти про це цікаву історію.



Мал. 4.36



Мал. 4.37

Незакінчені фігурки можна перетворювати на що завгодно: космічний корабель, гори, рослини, мешканців планети, космонавтів і т. д. Потім разом з дитиною роздивіться малюнок і обговоріть придуману нею історію.

Процес домальовування рисунка труднощів, як правило, не викликає. Дещо складніше вийти за межі тих зображень, які вже є. Запропонуйте дитині додати щось своє і обов'язково наголосіть, що малюнок став значно цікавішим. Проте не підказуйте і не давайте порад, що саме малювати, бо, даруючи дитині свої ідеї, ви обмежуєте її можливості придумувати власні.

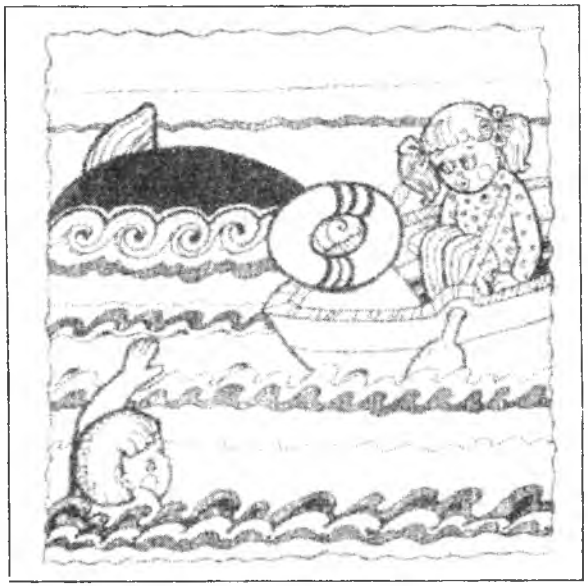
Якщо малюкові важко скласти оповідання до закінченого малюнка, розкажіть, яку історію придумали ви, а потім запропонуйте йому скласти свою. Якщо в гру грає декілька дітей одночасно, відзначте найцікавіші історії і найоригінальніші малюнки.

Щоб ускладнити гру, зробіть зображення такими, аби їх важче було впізнати. Варіантами гри можуть бути: «Острів в океані», «Незвичайний цирк», «Уривок з мультфільму» та ін.

А що далі?

Ця гра розвиває творчу уяву і літературні здібності дитини. Для гри можна використати будь-які малюнки з цікавим і зрозумілим дитині сюжетом. Наприклад, такі (див. *мал. 4.38 і 4.39*).

Мал. 4.38



Мал. 4.39

Незакінчені фігурки можна перетворювати на що завгодно: космічний корабель, гори, рослини, мешканців планети, космонавтів і т. д. Потім разом з дитиною роздивіться малюнок і обговоріть придуману нею історію.

Придумай історію

Гра схожа на попередню, тільки тепер дитина повинна придумувати історію без опори на наочний матеріал (малюнки).

Запропонуйте малюкові скласти історію на незвичайну тему. Наприклад, про сніговиків, які придумали спосіб полетіти на Сонце («Що ж вони винайшли?»), або про гнома, який хотів стати велетнем, і т. д.

Якщо в гру грають декілька дітей, то наприкінці варто відзначити найоригінальніший і найцікавіший твір.

Часто дошкільнята придумують досить простий сюжет, використовуючи вже відому історію з казки або мультфільму. Тому пропонуйте дитині «включати» персонажі в нестандартні ситуації і створювати такі повороти сюжету, коли головний персонаж стає другорядним.

На що схожа фігура?

Гра розвиває творчу уяву, вміння створювати кілька образів і вибирати з них найоригінальніший, а також вміння виділяти різні ознаки предмета.

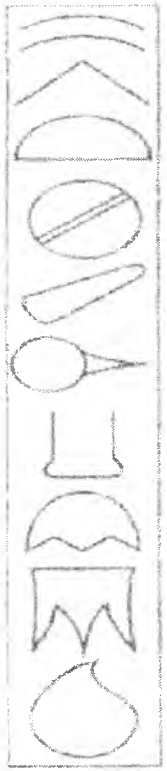
Матеріал для гри – зображення різноманітних фігур. Бажано, щоб жодна з них не нагадувала якийсь конкретний предмет, а могла бути елементом одночасно кількох предметів (див. *мал. 4.40*).

Попросіть дитину визначити, на що схожі ці фігури. Схвалюються будь-які версії: чим їх більше, чим вони оригінальніші – тим краще.

Коли всі версії вичерпані, потрібно докладно розповісти про придуманий предмет: для чого він призначений, чий він, як виглядає, якого кольору. Якщо це завдання не викликає труднощів, запропонуйте придумати історію про кожний з названих предметів. Наприкінці гри поцікавтеся, який предмет і чому саме він найбільше сподобався малюкові.

Якщо дитині важко щось придумати чи версій вона висуває мало (1-2), навчіть її дивитися на фігуру з різних боків. Нехай

покрутить перед собою аркуш і подивиться на фігуру з іншого ракурсу або спробує прикрити рукою якусь частину (скажімо, верхню чи нижню). Можливо, з'являться нові, оригінальні ідеї. Обов'язково відзначте їх.



- рейки, веселка, тролейбусна лінія, дорога, ріка, міст;
- гора, ковпак, абажур лампи, дах будинку;
- сонце, що сходить; шапочка грибочка, берет;
- шапка шурупа, крила жука, ручка газової плити, м'ячик;
- морквина, ракета, сопілка, крило літака;
- голова птаха, морозиво, голова клоуна в ковпаку, тенісна ракетка;
- нога слона, перекинутий ковпак кухаря, основа букви "Т";
- квітка, парасолька, половина яєчної шкаралупи, перекинута ваза для цукерок;
- пеньок, перекинута корона, частина виделки;
-
- листочок, краплина, пелюстка квітки, бурулька, язик.

Мал. 4.40

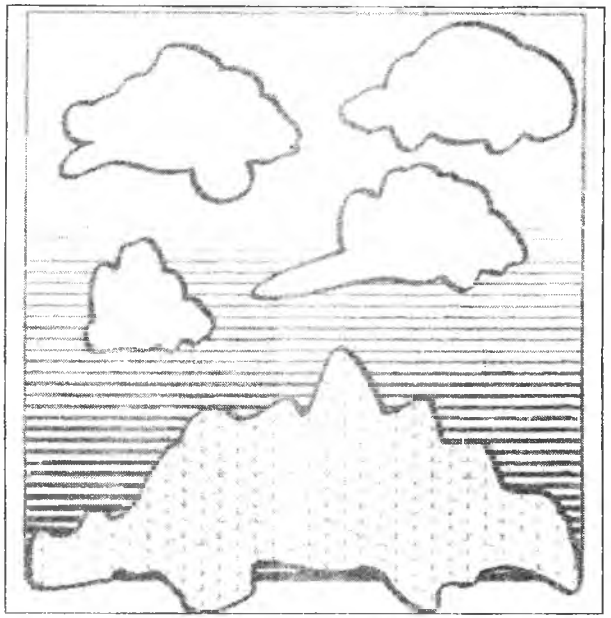
Для прикладу виконайте це завдання самі. Поясніть, чому ви вважаєте фігуру схожою на той чи інший предмет. Виділіть ознаки фігури і предмета, що свідчать про їх подібність. Дуже важливо також показати ракурс, з якого ви їх сприймаєте. Наприклад, «тролейбусна лінія» – це вигляд знизу, а «рейки» – вигляд зверху. Такі пояснення допоможуть дитині навчитися розрізняти в предметі його елементи.

Аналогічні рисунки ви можете придумати самостійно. Але майте на увазі: чим менше фігурки схожі на якісь предмети, тим складніше завдання і більші вимоги до творчої уяви.

Коли малюк зможе впевнено виконувати завдання, запропонуйте йому самостійно придумати подібні рисунки і показати їх для «відгадування» дорослим. Дуже цікаво потім порівнювати версії малюка і дорослого.

Подорож хмарами

Ще одна гра на розвиток творчої уяви і фантазії. Матеріал для цієї гри створила сама природа. Це – хмари, тріщини скель, плями на стінах і т. п. (див. *мал. 4.41*).



Мал. 4.41

Під час прогулянки попросіть дитину уважно подивитися, наприклад, на хмари і пофантазувати, на що вони схожі. В дивовижних обрисах, які часто змінюються, можна побачити звірів, птахів, казкових героїв, гірські вершини, вкриті непрохідними

снігами, далекі, невідомі країни і багато іншого. Тут, як і в попередній грі, чим більше буде оригінальних версій, тим краще.

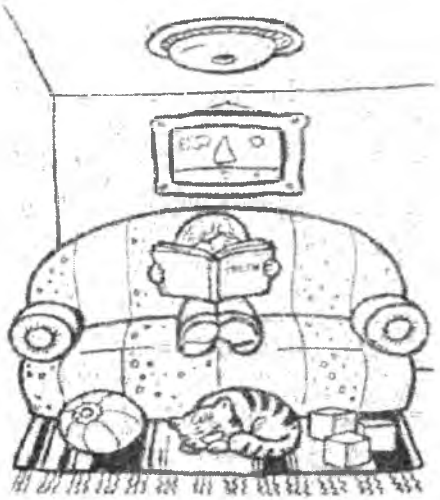
Найсмішніше

Гра для розвитку творчої уяви і почуття гумору. Приготуйте папір, олівці, фломастери чи фарби.

Всім учасникам гри пропонують намалювати щось смішне – найсмішніше в світі. На малюнку можна зображати що завгодно: предмети, тварин, людей; прийнятні найрізноманітніші поєднання кольорів і форм. У кінці гри організуйте виставку малюнків. Нехай діти виберуть, чий малюнок виявився найсмішнішим. Обов'язково обговоріть, що саме на малюнку є смішним і чому.

Найчастіше на етапі створення малюнка жодних труднощів не виникає. А якщо малюкові нічого смішного на думку не спадає, запропонуйте йому пригадати, коли він востаннє сміявся і над чим. Потім попросіть це зобразити.

Дещо складніше буває вибрати найсмішніший малюнок, оскільки уявлення дітей про це дуже суб'єктивні. Окрім того, їхні навички зображувальної діяльності ще дуже далекі від досконалості. І тому навіть найсмішнішу ідею, на жаль, не завжди можуть побачити інші. Зрештою, це не важливо. Головне – процес... і позитивні емоції.



ДОДАТКИ

Додаток 1

Програма
«Психологічна компетентність дітей дошкільного віку»

Мета. Підвищення психологічної компетентності у дітей дошкільного віку.

Психологічна компетентність і грамотність, психологізація свідомості є основними умовами підвищення ефективності сучасної дошкільної освіти. Саме психологічна компетентність допомагає збереженню і зміцненню психічного здоров'я дитини. Однією з основних складових психологічної компетентності дошкільника є знання шляхів гармонізації емоційно-вольової сфери. Уміння регулювати свої емоційні процеси надзвичайно важливе для малюка, оскільки саме таке вміння допомагає дитині знайти адекватні способи зняття напруги. Інакше це вірна дорога до розвитку патологічних звичок і різних негативних залежностей (телевізійної, комп'ютерної тощо).

Психологічна компетентність дитини дошкільного віку – це знання і розуміння дитям себе, вміння знайти способи подолання своїх негативних станів, це здатність вирішити виникаючі проблеми або звернутися за допомогою до компетентного значимого дорослого.

Перший етап формування психологічної компетентності у дитини включає надання їй можливості оцінити свій стан і настрій, тобто провести *самодіагностику*. Для цієї мети в групі дитячого садка необхідно розташувати шкалу настрою у вигляді шаблонів, що відображають різний емоційний стан. Необхідно привертати увагу дітей до емоційного світу людини, навчати вираженню емоцій і їх розпізнаванню, ініціювати самопізнання дітей. Невміння дитини висловити свої почуття за несприятливих умов розвитку може призводити до невротичних розладів і психосоматичних захворювань.

Другий етап виховання психологічної компетентності полягає в наданні дитині можливості самостійно або, вдавшись до допомоги дорослого відкоректовувати свій стан, настрій. Для багатьох дітей дошкільного віку характерне пригнічення свого гніву стосовно дорослого і відкритий прояв гніву в соціально неприйнятних формах (бійки, обзивання, кепкування) відносно однолітків. У зв'язку з цим важливим є навчання дошкільників *конструктивним формам*

вираження своїх негативних емоцій. У групі дитячого садка для цих цілей може використовуватися «груша», подушки, м'які палиці. Також у групі необхідно поставити і «чарівну глечик», в який у дітей завжди є можливість скинути, викинути свої образи. Такий емоційний стан, як страх, вимагає особливого додаткового устаткування, спеціальних іграшок, масок і атрибутів для того, щоб можна було поглянути, доторкнутись, наблизитися до того, чого боїшся, а то і побути в образі свого страху, розправитися з ним, отримати над ним перемогу.

Закріплення отриманих знань про способи подолання своїх негативних станів і виходи із несподіваних ситуацій ефективно відбувається у дошкільника через *опорні малюнки-символи*, якими він може скористатися у важкій ситуації. Ці малюнки-символи доцільно використовувати для оформлення тієї частини групової кімнати дитячого садка, в якій знаходитиметься ігрове устаткування для підвищення психологічної компетентності дитини. Цей куточок групової кімнати може отримати назву – «куточок психологічної компетентності дитини». Психологічні сторінки (психологічний зошит) в цьому куточку необхідно використовувати для роботи педагога з дітьми у вільний час.

Для розвитку психологічної компетентності дітей дошкільного віку Є.Є. Алексєєва (2007) пропонує цикл психологічних занять для роботи над різними емоційними станами. Ці заняття доцільно проводити з дітьми старшого дошкільного віку, з молодшими дітьми можна використовувати елементи психологічних занять. Робота з дітьми має бути організована так, щоб вони ставали активними учасниками занять. У теми занять із психологічної компетентності включаються такі емоційні стани, як радість, страх, образа і гнів, любов.

Одним з чинників, який утрудняє взаємини педагогів і дітей, є складність у вираженні емоцій і почуттів. У дітей дошкільного віку ці складнощі мають вікові особливості. Невміння дитини висловити свої почуття за неблагополучних умов розвитку призводить до невротичних розладів і психосоматичних захворювань. З метою профілактики алекситимії (термін «алекситимія» дослівно означає: «немає слів для назви переживаних станів») і психосоматичних захворювань у дітей дошкільного віку необхідно привертати увагу дітей до емоційного світу людини; навчати дошкільників вираженню емоцій і їх розпізнаванню; ініціювати самопізнання дітей.

Окрім цього, на психологічних заняттях дітям може пропонуватися така тема, як «небезпечні ситуації». Основною метою завершального заняття із психологічної компетентності дітей дошкільного віку є розвиток творчості. Розвиток пізнавально-орієнтовної активності дошкільника може допомогти понизити агресивність, депресію, тривожність. Організація творчої активності дитини дошкільного віку в сім'ї є центральною ланкою психологічної корекції родинних стосунків. Всі заняття в дитячому садку будуються таким чином, що після виконання ігрових вправ і програвання казкових історій із теми заняття дитя виконує завдання в індивідуальному психологічному зошиті. Закріплення отриманих знань і вмінь у знаходженні способів подолання своїх негативних станів відбувається через малювання малюком тих опорних малюнків-символів, якими він може скористатися у важкій ситуації. До роботи над кожною темою необхідно залучати всіх значимих для дитини членів сім'ї. Кожна сторінка передбачає домашнє завдання, для виконання якого необхідна участь значимого дорослого (наприклад, до «Страшної сторінки» дається таке домашнє завдання: «Запитай батьків, чого вони боялися в дитинстві. Попроси батьків розповісти і намалювати для тебе, як вони справлялися зі своїми страхами»).

Для занять з дітьми за програмою «Психологічна компетентність дітей дошкільного віку» знадобиться м'яч і вільне місце, де дітям можна зручно стати або сісти в круг. Ще для кожної дитини на кожне заняття потрібна одна чиста сторінка. Краще, якщо сторінки цього саморобного психологічного зошита будуть різного кольору. Якого кольору будуть психологічні сторінки? Хай малюки самі підбирають кольори для своєї образливої, радісної, страшної, сердитої, небезпечної, особистої і творчої сторінки. Можна заготовити аркуші заздалегідь, тоді на них потрібно надрукувати тематику сторінок, наприклад, для першого заняття можна приготувати листи з написом:

ОБРАЗЛИВА СТОРІНКА

Я ображаюся, або «Не підходь до мене, я образився!»

В кінці циклу цих дев'яти занять (або за їх ходом) сторіночки скріплюються, і в кожної дитини виходить свій психологічний зошит. При необхідності тематична сторінка може мати декілька номерів.

Наприклад, у дитини із страхами може бути декілька страшних сторінок: №1 (мої страшні сни), №2 (чого я боюся вдень), №3 (боюся захворіти), №4 (боюся тварин) і так далі.

Образлива сторінка
Я ображаюся, або «Не підходь до мене, я образився!»

Ми всі по-різному реагуємо на образи, і дуже багато що з наших реакцій ми взяли із дошкільного дитинства.

Хід заняття:

1. Зрозуміти, на що ображаються діти-дошкільники, можна за допомогою простої гри: «Кинь м'яч і скажи свою образу». Перш ніж кинути м'яч, кожен говорить слова: «Я ображаюся, коли...». Педагог може взяти при необхідності ініціативу на себе і, кинувши м'яч, сказати дітям, на що він ображається, що його ображає в поведінці дітей. Таке довірливе ігрове спілкування педагога з дітьми допомагає відкоректувати небажану поведінку дітей. У разі, якщо хтось із дітей сильно кидає м'яч-образу, можна відзначити, що «це образа разом з м'ячиком вилітає з тебе і тепер тобі буде набагато легше».
2. Програвання ситуації «Що зробити, якщо тебе хтось образив?» допоможуть побачити, як реагують діти в разі образи.

Дітям пропонується пригадати ситуації, коли їх хтось образив. Наприклад, називається ситуація «Штовхнули на прогулянці, і я впала в грязь»; або «Наступили на ногу»; або «Мені не дали вірш для читання на святі» і тому подібне. Визначаються дійові особи, наприклад хлопчик, який штовхнув, і дівчинка, яка образилася. Дитина, яка пред'явила ситуацію, призначає того, кого вона хоче бачити в ролі хлопчика і дівчинки (в ролі когось із героїв може бути і пред'явник ситуації). Педагог, який працює з дітьми, призначається на будь-яку роль нарівні з дітьми. Вибрані герої розігрують сценку перед усіма учасниками занять, які спостерігають за дією, що відбувається. З дітьми заздалегідь обговорюється, що вони грають неначе, не роблять один одному боляче і в цій ситуації, коли хлопчик штовхає, досить буде лише доторкнутися до дівчинки, це гра. Після програвання ситуації обговорюється поведінка дівчинки (відійшла убік і заплакала, наприклад). Хто по-іншому поступає, коли його

штовхають? Покажіть? Запропонована ситуація може розігруватися кілька разів за бажанням дітей.

3. Пантоміма «Я образився(лась)» допоможе педагогові побачити, як по-різному зовні виявляється образа у дітей дошкільного віку.

Педагог: «Закриємо на хвилинку очі й уявимо, що ми на когось образилися. На рахунок один, два, три ми всі перетворимося на дуже ображених хлопчиків і дівчаток (педагог теж перетворюється разом з дітьми). Зараз ми дивитимемося один на одного і помічати те, що нам може підказати, що Іванко, наприклад, образився (не відповідає на запитання, хмурить брови, сів у кутку і ні на кого не дивиться і т. п.)». Можна влаштувати міні-змагання з призами (жетончики, наліпки, календарики і т. п.): «Хто більше проявів образ відмітить один в одного?»

4. Гра «Попроси вибачення» допомагає зрозуміти, як можна виправити ситуацію, якщо ти когось марно образив, допомагає побачити конструктивні шляхи виходу із важких ситуацій.

Педагог запитує: «Як зробити, аби на тебе не ображалися?» Один із способів – це вибачитися. Але просити пробачення потрібно по-особливому, використовуючи для цього чарівні слова, погляд, голос і рухи. Ще дуже поважно знати, в який момент найкраще підійти вибачитися. Для гри можна запропонувати ті ситуації, які діти пригадали у завданні «Програвання ситуації "Що зробити, якщо тебе хтось образив?□. Наприклад, ситуація «Наступили на ногу». Для гри вибирається той, кому наступили на ногу (він буде експертом, що оцінює, наскільки той, хто просить вибачення, досяг мети – його захотілося пробачити). Всі по черзі (педагог як приклад для наслідування або, навпаки, як приклад, як не треба просити вибачення) просять у головного героя гри (експерта) пробачення. Експерт вибирає того, хто краще за всіх попросив вибачення, і пояснює чому.

5. Рольова гра «Ти образу не тримай, а мерщій розповідай!» допоможе дитині знайти один із способів того, як можна впоратися з образою». Ця гра підводить малюка до того, що про образу можна розповісти, її можна намалювати, про неї можна навіть прокричати голосно-голосно, а ще про неї можна і заспівати.

Педагог: «Ми сьогодні пригадали багато різних образ. які можуть нам заважати. Але образи нам заважають лише до тих пір,

поки ми не почнемо з ними щось робити: розповідати, малювати, співати, ліпити із пластиліну, кричати, вирізувати з паперу і тому подібне. Зараз кожному з вас потрібно вибрати свою найулюбленішу образу (вона з вами живе вже давно), придумати і продемонструвати всім, як з нею можна розлучитися, як від неї можна позбавитись». На підготовку до гри дається 5-10 хвилин. У розпорядженні дітей папір, малювальні засоби, пластилін, ножиці, папір, клей, музичні інструменти і тому подібне Влаштовується конкурс на «Краще позбавлення від образ». Спеціальна комісія (із дітей або з педагогів) оцінює виступи дітей. Вибираються переможці, які нагороджуються призами (блокноти, наліпки, смайлики, маленькі іграшки).

6. Дитині дається наступна інструкція: «На вільному місці намалюй спочатку свою найбільшу образу, постарайся, аби вона не вилазила за межі листка». Далі педагог говорить: «А тепер намалюй, як ти впораєшся зі своєю образою, що ти зробиш, для того, щоб не ображатися».
7. Домашнє завдання: запитай, своїх батьків (бабусю, дідуся), як вони справляються зі своїми образами. Попроси батьків для тебе намалювати (записати) те, як вони справляються з образами.

Весела сторінка
Я радію! Я сміюся! Я веселюся!

Хід заняття:

1. Скажи: від чого ти радієш? Що тебе радує в дитячому садку? А вдома що радує тебе найбільше?
2. Коли людині радісно, що вона робить? (Вона посміхається або сміється.)
3. Покажи, як виглядає твоє обличчя, коли ти посміхаєшся.
4. Визнач і розкажи, якого кольору твоя радість.
5. Гра «Кинь м'яч, назви те, чому ти радієш». Той, у кого в руках м'яч, говорить: «Я радію, коли...»
6. Гра «Покажи, як доставити радість іншій людині». Уявимо, що хтось із нас засумував, йому зовсім не весело і не радісно. Один з учасників заняття вибирається на роль сумного героя. Перед дітьми ставиться завдання – придумати всілякі способи, як доставити радість цьому сумному героєві (подарувати посмішку, запропонувати

пограти в цікаву гру, щось подарувати, почитати книгу і т. п.). Придумані способи демонструються перед усіма.
7. Намалюй, чому ти радієш найбільше. Постарайся пригадати все, чому ти радієш. Це важливо, тому що ти зможеш звертатися до цих малюнків за допомогою тоді, коли тобі буде сумно. Твої малюнки кричатимуть тобі: «Не сумуй, у твоєму житті так багато хорошого!» Намалюй, чому ти радієш у дитячому садку й удома. Малюнок тебе радуватиме, якщо тобі раптом стане сумно. Намалюй таку картинку, яка радувала б тебе.

На цій сторінці так багато місця і ти завжди зможеш домальовувати те, що тебе радуватиме.

8. «Намалюємо радість разом». Підгрупі дітей дається один аркуш паперу. Необхідно разом намалювати радість. Намалюйте те, чому можна радіти всім разом. Хай це буде радісний малюнок для всіх!
9. Домашнє завдання: запитай своїх батьків (бабусю, дідуся), що їх найбільше радує на роботі і вдома. Попроси батьків для тебе намалювати (записати) те, чому вони радіють.

Страшна сторінка
Я боюся! Мої страхи вночі і вдень

Хід заняття:

1. Гра «Кинь м'яч і скажи страшне, те, чого можна боятися». Той, у кого в руках м'яч, говорить: « Я боюся, коли...»
2. Коли людині страшно, що вона робить?
3. Покажи, як виглядає твоє лице, коли ти боїшся.
4. Визнач і розкажи, якого кольору твій страх.
5. Розкажи історію про свій страх: це може бути казкова історія, вигадана історія або страшний сон.
6. Групова історія про те, чого ми боїмося: «Одного дня я злякався...» Дітям пропонується вигадати страшну історію всім разом. Учасники заняття сідають в круг. Хтось один (це може бути і дитина, і дорослий) починає історію такими словами: «Одного дня я злякався...» і пропонує тому, хто з ним сидить поруч, продовжити. Наприклад, дитина, яка сидить поруч, продовжує: «Вночі, коли лягав спати». Наступний учасник, що сидить по кругу, додає своє

речення: «Мені здалося, що в темноті хтось є». І так історія продовжується по кругу, поки не прийде до того, хто її починав.

7. Рольове програвання історії про страх, де той, хто вигадав історію, вибирає, перш за все, роль собі, а потім сам розподіляє останні ролі і дітям, і педагогові (психологові).
8. Намалюй свій страх і те, як ти з ним справляєшся. Страх дуже важливо намалювати, «прикріпити» до паперу олівцями, фломастерами, а можна і фарбами. Страх так не любить, коли його малюють, грають або, наприклад, ліплять з пластиліну. Він просто готовий розтанути. Намальований на цьому листку страх залишиться на цій сторінці і вже не зможе тобі перешкодити бути впевненим, сильним, сміливим! Отже, намалюй на цій сторінці «Що тобі сниться страшне або чого ти боїшся вдень». Сміливіше, твої страхи самі бояться тебе, того, що ти їх намалюєш!
9. Домашнє завдання: запитай своїх батьків (бабусю, дідуся), чого вони боялися в дитинстві, коли були маленькими. Попроси батьків для тебе намалювати (записати), як вони навчилися не боятися.

Сердита сторінка
Я серджуся! Мій гнів

Хід заняття:

1. Нам знову знадобиться м'яч, який вже допомагав дізнатися про свої образи, свою радість і свої страхи. Сьогодні м'яч допоможе взнати, на що ми сердимося, гніваємося, що нам не подобається найбільше. Гра «Кинь м'яч і скажи, на що ти сердишся, гніваєшся найбільше». Той, у кого в руках м'яч, говорить: «Я серджуся, коли...»
2. Коли людина сердиться, що вона робить?
3. Покажи, як виглядає твоє обличчя, коли ти сердишся.
4. Визнач і розкажи, якого кольору твій гнів.
5. Пантоміма: «Я розсердився, я просто злий, як Сірий вовк, якому не дісталася Червона шапочка!». Дітям пропонується пригадати вовка з казки «Червона шапочка». Зараз ми гратимемо у вовка, який хотів обдурити Червону шапочку і з'їсти її, але в нього нічого не вийшло. Потрібно намалювати вовка, який дуже сильно розсердився. Всі учасники заняття по черзі малюють сердитого вовка.
6. Намалюй, на що ти сердишся, на що ти злишся. Ця сторінка допоможе тобі остудити свій гнів, свою злість. Це шипляча сторінка, вона остуджує гарячі емоції, вона допоможе тобі, коли ти дуже злишся на кого-небудь або на що-небудь. Вона допоможе тобі й у тому випадку, коли ти злишся на самого себе. Це найбільша злість. Намалюй і її.
7. Домашнє завдання: запитай своїх батьків (бабусю, дідуся), на що вони сердяться. Попроси батьків для тебе намалювати (записати), як вони справляються зі своїм гнівом.

Дивна сторінка
Я дивуюся!

Це дивна сторінка допоможе зрозуміти, з чого дивуються діти дошкільного віку. Дивне поруч, треба лише побачити його.

Хід заняття:

1. Наш м'яч під рукою, і ми починаємо гру «Кинь м'яч і скажи, з чого ти дивуєшся». Той, хто тримає в руках м'яч говорить: «Я дивуюся...»
2. Коли людина дивується, що вона робить?
3. Покажи, як виглядає твоє лице, коли ти дивуєшся.
4. Визнач і розкажи, якого кольору твоє здивування.
5. Гра: «Закінчи речення». Всім дітям по черзі пропонується закінчити речення: «Одного дня я прийшов додому і дуже здивувався тому, що...»; «Одного дня вранці я прийшов у дитячий садок і дуже здивувався...»; «Одного дня на вулиці я здивувався, коли побачив...».
6. Гра-змагання «Дивне – поруч!». Дітям пропонується змагання «Хто найбільше знайде довкола себе того, чому можна здивуватися?». Кожен говорить фразу: «Я дивуюся... тому що...» Наприклад, «Я дивуюся з того, що люди придумали мобільні телефони, тому що мені мама розповідала про те, як у її дитинстві не було мобільних телефонів».
7. На цій дивній сторінці намалюй дивні картинки, намалюй все, що дивує тебе!
8. Домашнє завдання: запитай своїх батьків (бабусю, дідуся), з чого вони дивуються. Попроси батьків для тебе намалювати (записати), що їх дивує.

Небезпечна сторінка
Я розгубився! Я впорався!

Головне завдання цього заняття – дати дитині зрозуміти, як можна впоратися з небезпечними ситуаціями.

Хід заняття:

1. Гра «Якщо раптом..., то я...». Тему задає ведучий (краще, якщо це буде хтось із дітей), він говорить, наприклад: «Якщо раптом я загубився на вулиці, то я...» – і передає м'яч по кругу. Кожен з дітей говорить свій варіант відповіді. В кінці гри обговорюються всі відповіді і вибираються кращі. Можна запропонувати наступні теми:
   - «Незнайомий дорослий запропонував щось цікаве: підвезти на машині; цукерки і т. п.».
   - «Великий хлопчик пропонує спуститися в підвал; піти на будівництво; пограти в ліфті; піти розпалити вогнище тощо.
   - «Чужа людина просить відкрити двері». Тут доречно пригадати казку «Вовк і семеро козенят».
   - «Загубився». (Підійти до жінки, що гуляє з дитям, продавця, касира. Необхідно знати свою адресу, П. І. Б., номер телефону.)
   - «Укусила бджола».
   - «Впав і вдарився».
   - «Закрутилася голова».
   - «Заблукав у лісі».
   - «Вогонь». (Викликати пожежників; міліцію; зателефонувати сусідам.)
2. Визнач і розкажи, якого кольору небезпека.
3. Програвання небезпечних ситуацій. Під час програвання цих ситуацій відбувається навчання дошкільників безпечному стилю поведінки в житті: уміти передбачати небезпечну подію, по можливості уникнути її, при необхідності діяти. Наприклад, ситуація «Залишився один удома». У дошкільному віці страх самоти, заснований на почутті занепокоєння і тривоги, конкретизується страхом нападу, втіленим в особі страшних казкових персонажів. Малюк, залишившись один, без підтримки батьків переживає почуття небезпеки, інстинктивний страх перед загрозливими для його життя страшними персонажами. Ситуація, запропонована кимось із дітей, у грі наповнюється конкретним змістом, тобто страхами і проблемами.

При програванні цієї ситуації дитина неначе залишається одна, і її починають провокувати на відкриття дверей: прийшла «сусідка», «сантехнік», «газовик», принесли «телеграму» і так далі. Обговорення після програвання є необхідним, оскільки підвищує компетентність дитини в знанні того, як поводитися в подібних ситуаціях. Програвання допомагає дитині здолати внутрішню напругу, не впасти в заціпеніння, не стати пасивною жертвою, а діяти.

4. Після програвання пропонується намалювати небезпечні ситуації: «Намалюй небезпечні ситуації і те, як ти з ними справляєшся».
5. Домашнє завдання: запитай своїх батьків (бабусю, дідуся), як вони справлялися з небезпечними ситуаціями, коли були маленькими. Попроси батьків для тебе наамалювати (записати) це.

Особиста сторінка
Я люблю!

Хід заняття:

1. Гра «Кинь м'яч і скажи, що ти любиш або кого ти любиш» допоможе перейти до малюнка. Той, у кого в руках м'яч, говорить: «Я люблю, коли...»
2. Покажи, як виглядає твоє лице, коли ти з тим, кого любиш, коли у тебе є те, що ти любиш.
3. Визнач і розкажи, якого кольору твоя любов.
4. Розкажи про людей (людину), яких ти дуже любиш.
5. Намалюй все, що ти любиш, намалюй всіх, кого ти любиш. Хай ця сторінка доповнюється і розширюється, хай вона буде найбільшою твоєю сторінкою!
6. Домашнє завдання: запитай своїх батьків (бабусю, дідуся), кого або що вони люблять. Запам'ятай те, що вони тобі розповіли.

Добра сторінка

Хід заняття:

1. Гра «Чарівні повітряні кульки». Зараз ми з вами опинилися у чарівному світі і перетворилися на чарівні повітряні кульки. Кульки чарівні і швидко здуваються, якщо не чують

про себе добрих і лагідних слів. Ми звертатимемося один до одного за допомогою ласкавих слів. Чим більше добрих, ласкавих слів назвати, тим більші будуть за розміром чарівні повітряні кульки.

2. Покажи, як виглядає добра людина.
3. Визнач і розкажи, якого кольору доброта.
4. Назви добрі справи і вчинки, які ти бачив у дитячому садку, вдома, на вулиці.
5. Намалюй добрі справи або вчинки. Намалюй добру людину.
6. Домашнє завдання: запитай своїх батьків (бабусю, дідуся), які добрі вчинки або справи вони пам'ятають зі свого дитинства. Попроси батьків сказати, які добрі вчинки і справи вони чекають від тебе. Запам'ятай те, що тобі скажуть дорослі.

Творча сторінка
Я вигадую, я фантазую!

Хід заняття:

1. Знову наш м'ячик допоможе нам. Цю гру зручніше проводити, сидячи, розташувавшись по кругу на підлозі, на м'яких кріслах і т. п. Ми гратимемо в гру «Вигадаємо разом казку». Той, у кого в руках м'яч, починає казку словами «Жили-були...» і передає м'яч за кругом тому, хто сидить поруч, який у свою чергу додає, хто ж жив-був у цій казці. І так за кругом вигадується дивна казка. Слова, які допоможуть вигадати разом казку: «жили-були», «одного дня», «раптом, звідки ні візьмися», «і тут» і тому подібне.
2. Намалюй казку, хай вона буде не схожа ні на яку іншу, вона буде твоя, і ти будеш її творцем. На цій сторінці багато місця для простору твоєї фантазії.

Необхідно відзначити, що предметно-просторове середовище дошкільної установи при проведенні програми «Психологічна компетентність дітей дошкільного віку» може виступати об'єднуючою ланкою всього процесу виховання психологічної компетентності і чинником психологізації свідомості як дітей, так і виховуючих їх дорослих. Адже психологічну компетентність не можна лише декларувати, її необхідно проявляти у конкретних формах, образах, діях і взаємодіях. Дитя дошкільного віку активно оцінює те, що його оточує, виробляє до нього емоційно-забарвлене ставлення, запам'ятовує його через образи і символи.

Додаток 2

Психологічна компетентність дорослих

Психологічна компетентність дорослого – це знання і розуміння себе, дитини і навколишніх людей, уміння без шкоди для себе й інших вирішити виникаючі проблеми, знаходити способи подолання не лише своїх негативних станів, але і здатність надати допомогу іншим.

Психологічна пошта в дошкільній установі, на думку Є.Є. Алексєєвої (2007), може стати одним із способів вирішення проблем, що виникають у батьків і педагогів. Поштова скринька в приміщенні дитячого садка і електронна пошта дають можливість здобуття оперативної психологічної допомоги. Відсутність бар'єрів і психологічних захистів можуть зробити для значної частини батьків привабливою цю дистанційну форму здобуття психологічної допомоги і психологічної інформації. Психологічний кабінет у дошкільній установі повинен виконувати функцію очищення душі і свідомості дорослих і запобігання у них емоційного вигорання. Для цього може використовуватися ***балінтовська група*** (див. «Словник»), основна мета якої – розширення свідомості і самосвідомості учасників і підвищення їх психологічної компетентності. Для проведення балінтовської групи необхідне приміщення, що дозволяє поставити в круг стільці за кількістю учасників (10–15 чоловік). Таким чином, предмено-просторове середовище дошкільної установи може виступати додатковим чинником підвищення компетентності дітей і дорослих. Розглянемо на прикладі основні кроки в проведенні балінтовської групи.

Проведення балінтовських груп серед педагогів дошкільних освітніх закладів допомагає їм у попередженні і вирішенні своїх професійних проблем. Розповідаючи про труднощі у взаєминах з дитям або батьком, педагог заново переживає ситуацію, піддає її аналізу. Окрім цього, ідеї, висловлені групою, допомагають отримати новий, інший погляд на проблему, що виникла. Її переосмислення допомагає формуванню конструктивних шляхів вирішення ситуації, а також дає можливість запобігання аналогічним конфліктним ситуаціям у майбутньому або їх вирішення з мінімальними витратами. Окрім користі, яку отримує сам розповідач від опрацювання своєї проблеми, у всієї групи спостерігається «ефект приєднання», вони «приміряють» ситуацію на себе. Таким чином,

заняття в балінтовській групі допомагають педагогам запобігти складній ситуації і збагачують знаннями про методи її подолання.

Тема: «Я і Ти»
(Технологія проведення балінтовської групи)

Етапи	Технологія	Результат
1-й етап: «Визначення розповідача»	Заняття починається з питань ведучого: «Хто хотів би представити на розгляд свій випадок?», «Хто сьогодні хотів би розповісти свій випадок?».	Той, що бажає зазвичай визначається після невеликої паузи або короткої дискусії про те, кому із кількох бажаючих віддати перевагу.
2-й етап: «Спонтанна розповідь»	Розповідь будується в абсолютно вільній формі. Розповідача не обмежують у часі. Для балінтовської групи найбільш продуктивні спонтанні розповіді. Ведучий і члени групи уважно спостерігають за поведінкою й емоційними реакціями учасників, супроводжуючими розповідь.	Аналіз забутих важливих деталей часто приносить цінну інформацію і, оскільки йдеться про незрозумілу для розповідача ситуацію, група може виявити його суб'єктивні «сліпі плями».
3-й етап: «Ставлення запитань»	Всім учасникам по колу надається можливість задати розповідачеві два уточнюючі питання. Ведучий стежить за тим, аби питання не підмінялися порадами, що переростають у групову дискусію.	Розповідач на цьому етапі може відмітити, що чомусь забув або не врахував вельми важливі аспекти.
4-й етап: «Рольова гра»	У психодраматичній сценці роль пропонується розповідачеві.	Зниження критичної установки групи й емоційна підтримка розповідача.
5-й етап: «Відповіді на запитання»	Кожен відповідає на запитання: «Чому з цією людиною у тебе не склалися конструктивні стосунки?»	Розширення свідомості учасників групи, досягнення інсайту у розповідача.
6-й етап: «Зворотний зв'язок»	Ведучий надає слово розповідачеві для зворотного зв'язку. Розповідач відзначає тих з учасників, чиї відповіді були для нього найбільш значимі.	Стимуляція самопізнання. Підвищення компетентності в міжособистісному спілкуванні. Психопрофілактика для учасників групи.

Додаток 3

Ігри на тему «Знайомство»

Гра (спосіб знайомства)	Мета	Основний вміст (правила)	Вік використання	Тривалість
«Ім'я-рух»	Дає можливість представитися, краще взнати один одного, сприяє самопізнанню, оскільки дозволяє отримати зворотний зв'язок від групи, поглянувши на свій рух з боку.	Учасники встають в круг, кожен з них по черзі виходить на крок вперед, виголошує своє ім'я і робить який-небудь рух, що дає йому можливість виразити себе. Група хором повторює ім'я, супроводжуючи його таким же рухом.	Із 4 років	5-7 хвилин
«Кинь м'яч і назви ім'я»	Знайомство, розминка.	Учасник, у якого в руках м'ячик, повинен повторити імена всіх, хто кидав м'яч до нього, і лише після цього назвати своє ім'я.	Із 4 років	5-7 хвилин
«Пошук схожості»	Об'єднання групи, оскільки учасники починають уважніше придивлятися один до одного і виявляють, що схожості між ними значно більше, ніж вони думали раніше.	Той, у кого в руках знаходиться предмет (м'ячик, м'яка іграшка), повинен щонайшвидше перекинути його іншому учасникові, назвавши при цьому рису своєї схожості з тим, кому кидається предмет.	Із 5 років	5-10 хвилин
Гра «Пересядуть всі, у кого...»	Об'єднання групи.	Той, що водить стоїть. Останні гравці сидять в крузі (всі сидячі місця зайняті). Той, що водить виголошує слова: «Пересядуть всі, у	Із 5 років	5-10 хвилин

		кого...» і називає яку-небудь ознаку (світле волосся, хто добрий і ін.). Всі, хто належить до названої категорії, повинно швидко пересісти на будь-яке вільне місце. Той, що водить також прагне сісти. Той, кому не вистачило місця, починає водити.		
«Я великий майстер...»	Розвиває уміння хвалити себе; дозволяє побачити, що ти в чомусь є майстром.	Кожен по колу закінчує фразу:«Я великий майстер...». Називаються лише позитивні якості, які підкреслюються тим, хто говорить.	Із 5 років	5-10 хвилин
«Моє бажання»	Знайомство; дає можливість краще взнати один одного.	Учасниками виголошується і повторюється не лише ім'я, але і коротка фраза на тему «Моє бажання».	Із 6–7 років	1 хвилина на одну дитину
«Взаємне представлення»	Розширення ролевої гнучкості, формування нових поведінкових моделей учасників. Дає можливість краще взнати один одного.	Учасники розбиваються на пари і по черзі розповідають партнерові про себе (мої любимі і нелюбимі якості в людях; мої захоплення; мої любимі способи проведення вільного часу; моя мрія і ін.). Кожен представляє свого партнера на підставі прослуханої розповіді.	Із 6 років	0,5-1 хвилина на одну дитину

Додаток 4

Тренінг спілкування (16 занять)

Актуальність програми. Спілкування дошкільника з однолітками і дорослими має свої особливості: яскрава емоційна насиченість, нестандартність висловлювань із переважанням ініціативних висловів над відповідями, відсутність жорстких норм і правил. У дітей дошкільного віку виражено переважне використання невербальних засобів спілкування з провідним кінестетичним каналом сприйняття. Спілкування в дошкільному віці нерозривно пов'язане з дорослим, роль якого змінюється залежно від віку малюка: зразок для наслідування, експерт, помічник, партнер (М.И. Лисина, 1986).

Здатність дорослого гнучко реагувати на вікові зміни дитини є важливою умовою для встановлення взаємин між педагогом і дитям. Ситуація негативного спілкування з дорослими призводить до відмови від спілкування з однолітками і породжує агресію на адресу інших дітей (Т.И. Комиссаренко, 1988). Діти всіх дошкільних віків не мають постійно не прийнятих однолітків. І якщо така постійність трапляється – її робить можливою педагог (В.П. Иванова, 1975). «Ефект зсуву» в сприйнятті дітьми дошкільного віку вихователя з гіперболізацією негативної дії (А.Б. Николаева, 1985) породжує своєрідний порочне коло: негативні заходи вихователя змушують дошкільника дієвіше на них реагувати, а необхідність змінити поведінку призводить, у свою чергу, посилення уваги до подібних дій. Кожна третя дитина дошкільного віку, за даними Є.Є. Алексеєвої (2007), має проблеми в спілкуванні і потребує психопрофілактичної і психокоректувальної допомоги.

Мета. Встановлення взаємин дитини з однолітками і дорослими на основі партнерства і співпраці, вирівнювання соціально-психологічної структури групи.

Завдання:

1. Набування навичок ігрової взаємодії.
2. Розкриття позитивних рис вдачі.
3. Розвиток позитивної Я-концепції.
4. Набування вміння виходити із проблемних ситуацій.
5. Розширення ролевого діапазону.
6. Навчання умінню домовлятися.
7. Корекція стереотипів поведінки.

Адресат:

1. Підгрупи дітей дошкільного віку (6–8 чоловік) з різними проблемами спілкування і взаємин (ізольовані, знехтувані, конфліктні, умовно прийняті за результатами соціометрії).

2. Батьки з дітьми (мінімально 1 сім'я з підгрупою спілкування, якій віддає перевагу дитина, максимально – 5 сімей дітей з проблемами спілкування).

3. Педагоги, активно включені в надання допомозі дітям з проблемами спілкування і взаємин (проведення спеціальних занять, ігор, направлених на формування умінь співпраці).

Зміст програми (тематичний план занять)

Тема	Цілі і завдання	Найменування форм роботи, вправ
1–3-є заняття. Рольові ігри за сюжетами казок	1. Актуалізація взаємин. 2. Створення умов для емоційного відреагування стосунків. 3. Розвиток уміння домовлятися при вирішенні проблемних ситуацій.	**1 ч. Вистава з діагностикою настрою.** ***Гра «Колір мого настрою»*** *Мета*: вправляння в умінні визначати свій настрій за допомогою кольору. *Процедура гри:* ***Варіант 1:*** «Давайте уявимо, що в кожного з нас зараз у руках повітряна кулька. Це не прості кульки, оскільки колір повітряної кульки – це колір нашого настрою. Ми називатимемо своє ім'я і колір повітряної кульки, яку зараз тримаємо в руках. Наприклад, моє ім'я Світла, у мене зараз в руках кулька червоного кольору». ***Варіант 2:*** «Уявимо, що на нас зараз надіті чарівні футболки, колір яких є кольором нашого настрою. Ми називатимемо своє ім'я і колір своєї чарівної футболки». *Варіант 3:* «Ми називатимемо своє ім'я і колір шапочки, яка відображає колір нашого настрою». Ключ до колірної діагностики настрою: Білий – самовладання. Сірий – тривожність, замкнутість. Чорний – конфліктність, протест, негативізм. Червоний – активність, динамічність. Рожевий – радість. Помаранчевий – благополуччя, веселість. Коричневий – залежність, асоціальність. Жовтий – оптимізм, бадьорість. Зелений – внутрішня сила, спокій. Блакитний – розслаблення, печаль. Синій – спокій, відсутність напруженості. Фіолетовий – депресивно-меланхолійний стан, неврівноваженість. ***Гра «Кинь м'яч і назви ім'я».*** *Мета:* знайомство. *Процедура гри:* ***Варіант 1:*** ведучий кидає м'яч, називає своє ім'я і все, що хоче сказати про себе. ***Варіант 2:*** ведучий кидає м'яч, повідомляє, якого кольору у нього зараз м'ячик, і називає того, кому кинув м'яч. «М'яч, який ми кидаємо один одному, чарівний, він забарвлюється в колір нашого настрою. Цей колір видно лише тому, хто тримає м'ячик в руках, тому ведучий повідомлятиме колір м'ячика». Колір м'яча в цій грі, як і в грі «Колір мого настрою», виражає настрій і стан дитини. ***Варіант 3:*** ведучий називає своє ім'я й імена всіх, хто кидав м'яч до нього. Називаючи своє ім'я, ведучий вказує, якого кольору шапочку хотів би зараз надіти, наприклад, Коля – синю. ***Гра «Скажи ввічливе слово»*** *Мета:* навчання позитивному вербальному спілкуванню. *Процедура гри:* ***Варіант 1:*** ведучий кидає м'яч і говорить ввічливе слово тому, кому кинув м'ячика. ***Варіант 2:*** по колу передають один одному ввічливі слова. ***Варіант 3:*** по колу діти називають ласкавими іменами один одного. **2 ч. Розігрування відомих дітям казок, що моделюють ситуації спілкування і взаємин.** Для дітей до 5 років пропонуються казки: «Рукавичка», «Вовк і семеро козенят», «Колобок». У казках уводяться правила для розвитку пізнавальної активності, наприклад в казці «Вовк і семеро козенят» потрібно ховатися лише за

		предмет певного кольору. Використання алгоритмів у сюжетно-ролевих іграх, тобто включення послідовності дій. Наприклад, для розвитку спілкування використовується алгоритм зустрічі: постукати, увійти, привітатися, почати бесіду. Для дітей з 5 років пропонуються казки: «Лисичка та журавель», «Коза-дереза», «Царівна-жаба».
4–6-е заняття. Ролеві ігри за умовними і реальними історіями	1. Навчання умінню співвідносити свої очікування і вимоги з груповими нормами і правилами. 2. Розвиток розуміння бажаності і небажаності тієї або іншої поведінки. 3. Надання можливості створити нові варіанти взаємин.	**1 ч. Ігри для вправляння дітей у різних моделях взаємодії.** ***Гра «Поступися місцем»*** (для дітей із 5 років), ***«Поступися іграшкою»*** (для дітей із 3 до 5 років) ***Мета:*** розширення набору тактик взаємодії. *Процедура гри.* ***Варіант 1:*** ведучий підходить до кого-небудь із дітей, які сидять у колі, і ляскає в долоні. Той, до кого підійшли, поступається місцем (іграшкою). ***Варіант 2:*** ведучий підходить до кого-небудь з дітей і без слів робить так, щоб йому поступилися місцем (іграшкою). ***Варіант 3***: ведучий підходить до кого-небудь із дітей і за допомогою слів намагається добитися того (використовує різні слова і вислови), аби йому поступилися місцем. ***Гра «Плутанина»*** *Мета:* учити діяти спільно, співвідносити свої дії з діями інших дітей. *Процедура гри.* ***Варіант 1:*** ведучий заплутує руки дітей, які стоять із закритими очима. За сигналом діти розплющують очі і розплутуються, розчіпляючи руки. ***Варіант 2***: ведучий заплутує руки дітей, що стоять із закритими очима. За сигналом діти розплющують очі і розплутуються, не розчіпляючи рук. ***Варіант 3:*** діти розбиваються на дві команди і стають у два круги, тримаючись за руки. Ведучий заплутує руки дітей, які стоять у двох кругах із закритими очима. За сигналом діти розплющують очі і розплутуються, не розчіпляючи рук. Перемагає команда, яка розплуталася першою. **2 ч. Розігрування умовних і реальних історій, що відображають різні моделі стосунків дитини з однолітками і дорослими.**

		Для дітей із 5 років: програвання умовних і реальних історій з життя дітей, що відображають їх взаємини з однолітками і дорослими (автор історії пояснює всім іншим, як потрібно поводитися в тій або іншій ролі). Для дітей до 5 років: лялькова вистава у вигляді імпровізації монологів і діалогів дійових осіб. Наприклад, сюжети для ігрової корекції: імпровізація на тему «Болото». З болота прогнали комара (він боляче кусався). Але без комара стали гинути птиці, дерева, звірі... Комар виявився потрібний. Необхідно повернути комара, вибачитися. (Вирішуються завдання виховання екологічної культури.) Імпровізація «Снігова королева». Снігова королева відносить дітей у своє королівство. Діти проходять через важку стежку для того, щоб врятувати дівчинку. Врятовану дівчинку обіймають, обігрівають.
7–9-е заняття «Образа»	1. Розвиток здатності усвідомити причини непродуктивних взаємин дітей і педагогів, своїх образ. 2. Розвиток відповідальності за узгодження конфліктних прагнень у взаєминах із педагогом. 3. Коректування проблем у взаєминах із педагогом.	**1 ч. Ігри для вербального розкріпачення, зняття емоційних блоків.** ***Гра «Кинь м'яч і скажи будь-яке слово»*** *Мета:* Зняття нервової напруги. *Процедура гри:* ***Варіант 1***: м'яч кидається раптово і несподівано, одночасно промовляється будь-яке слово. ***Варіант 2***: м'яч кидається раптово і несподівано, одночасно промовляється будь-яке погане, неприємне слово. ***Варіант 3:*** м'яч кидається раптово і несподівано, одночасно промовляється будь-яке страшне, небезпечне слово. ***Гра «Колечко»*** *Мета:* розвиток спостережливості й уміння читати невербальні жести. *Процедура гри:* ***Варіант 1:*** в одного з дітей у долонях, таємно від ведучого, ховається колечко або будь-який дрібний предмет; ведучий чіпає долоньки дітей і намагається визначити, у кого з них заховано колечко. ***Варіант 2:*** ведучий заглядає в очі кожній дитині і намагається визначити, у кого з дітей заховано колечко ***Варіант 3:*** ведучий використовує власні тактики

		для того, щоб визначити, у кого з дітей заховано колечко. **2 ч. Програвання розказаних дітьми образ.** «Одного дня в дитячому саду сталося...». **3 ч. «Відро для сміття».** «Так само як ми викидаємо все непотрібне і погане у відро для сміття, ми зараз викидатимемо свої образи (для відра для сміття підбирається будь-яка ємкість). Закриємо очі і пригадаємо свої образи». Діти по черзі підходять до «відра для сміття» і говорять: «Я викидаю у відро для сміття свою образу на ... У мене більше немає образ!»
10–16-е заняття. Ігрові сюжети	1.Розширення ролевого діапазону особистості дитини. 2.Навчання умінню домовлятися. 3.Корекція стереотипів поведінки.	**1ч. Ігри для корекції стереотипів поведінки у дітей.** ***Гра «Сядь на стілець»*** *Мета гри:* розвиток уміння діяти за сигналом і діяти спонтанно. Навчання умінню програвати. *Процедура гри:* ***Варіант 1:*** стільців ставиться менше на один, ніж дітей. Діти йдуть по колу, за сигналом прагнуть зайняти місце. Той, хто залишився без місця, вибуває з гри. Гра триває до визначення переможця. ***Варіант 2:*** діти йдуть по колу, один з дітей розповідає вірш. Закінчення вірша служить сигналом, за яким необхідно зайняти вільне місце. ***Варіант 3:*** на один стілець можна сідати декільком дітям, важливо, аби всі уміщалися на стільцях. Той, хто залишився без місця, вибуває з гри. В кінці цього варіанту гри на одному стільці можуть уміщатися всі гравці. ***Гра «Захисти товариша»*** *Мета*: вправляння в умінні в першу чергу піклуватися не про себе, а про свого товариша. *Процедура гри:* ***Варіант 1:*** діти стають в круг. В центрі круга дві дитини, одна з яких намагається захистити другу (уберегти від попадання м'ячем). Кількість кидків м'яча дорівнює кількості учасників гри. Якщо не зумів уберегти товариша, то діти міняються ролями. ***Варіант 2***: якщо не зумів уберегти товариша, то вибуваєш з гри.

		Варіант 3: необхідно захистити свого товариша і самому вберегтися від попадання м'ячем. **2 ч. Програвання реальних, психологічно складних або конфліктних ситуацій.** *Мета:* корекція взаємно негативних і амбівалентних стосунків. *Процедура гри:* Провідне слово, вибір теми належить дітям. Неформальні стосунки з однолітками розкриваються темами: «Чому в мене мало друзів», «Як краще захистити себе», «Що таке добре і що таке погано (у поведінці)» і так далі Родинні сюжети: «Якби я був татом (мамою)», «За що мене карають, лають, хвалять удома» і т. д. Сюжети з життя дитячого садка: «Прийшов у дитячий садок, а група закрита», «Зламав(ла) чужу іграшку», «Якби я був(ла) вихователькою» і так далі. Сценарій гри загальний і погоджений. Під час гри конфлікт драматизується, посилюється і підкреслюється.

Далі наводимо конспекти чотирьох занять із розвитку навичок спілкування у дітей середнього дошкільного віку. Основний акцент у цих заняттях зроблений на розвитку в дітей уміння домовлятися.

Заняття з розвитку спілкування у дітей дошкільного віку

Наведемо зразок конспектів занять, що можуть слугувати підготовчим етапом до програми «Тренінг спілкування».

Заняття 1

Мета:

1.Розвинути вміння представляти себе.

2.Вчити встановлювати контакти при спілкуванні.

3.Допомогти дітям із проблемами адаптації здолати момент входження до групи однолітків.

І частина

1. Вправа «Назви себе і розкажи про себе все, що захочеш». Діти по черзі (за бажанням) виходять перед усіма і представляють себе, розповідаючи, як їх звуть, скільки їм років, чи є у них братики, сестрички, у що люблять грати тощо.

II частина

Малюки лежать на килимку і згадують відому казку «Рукавичка». З дітьми перед грою уточнюються наступні моменти:

•у рукавичці можуть жити різні звірі – діти самі вибирають, які звірі будуть у них сьогодні жити в рукавичці;

•звірі не пускають бездумно всіх звірів підряд у рукавичку, розуміючи, що, наприклад, від вовка може бути небезпека для зайчика і т. п.;

•звірі шукають можливі шляхи вирішення виниклих проблем (наприклад, як пустити у рукавичку вовка, лисицю, ведмедя і залишити в живих зайця, мишку).

Ця казка моделює входження дитини до групи дітей, не завжди налаштованих миролюбно і які пред'являють претензії до дитини, групові вимоги і правила.

Діти розподіляють ролі і програють казку кілька разів зі зміною ролей. У грі заохочується імпровізація, несподівані вирішення виниклих проблем.

III частина

Дітям пропонується потанцювати під музику перед дзеркалом в образі різних тварин.

Заняття 2

Мета:

1.Показати дітям непродуктивність використання агресії при спілкуванні.

2.Вчити дітей називати один одного по іменах.

I частина

1. Вправа «Кинь м'яч і назви по імені того, кому ти кинув м'ячик».

II частина

Дітям розповідають історію, яка сталася в одному лісі. «В одному невеликому лісі жили зайчики. Вони жили дружно і весело. Але одного дня в ліс до зайчиків завітав їжак, який став колотися і загрожувати наколоти всіх зайців на колючки. Зайці умовили їжачка жити дружно, пригладили його колючки і пустили жити в ліс. Потім прийшли звірі:

•лисиця, яка намагалася хитрістю проникнути в ліс і з'їсти звіряток;

•вовк, який погрожував усіх з'їсти і кісточок не залишити;

•ведмідь, який в лісі став штовхатися і пхатися;

•лось, який всіх звірів хотів рогами заколоти».

Спочатку зайці, а потім і всі звірі, які вже жили в лісі, разом із зайцями намагаються домовитися з лисицею, вовком, ведмедем і лосем. Адже місця в лісі вистачить всім.

III частина

Діти в образі звірів танцюють і виражають свій настрій. (Під музику перед дзеркалом.)

Заняття 3

Мета:

1. Вчити встановлювати контакт при спілкуванні дітей один з одним (Ксенія знехтувана, не хоче дружити ні з ким, окрім Галі; Олена прийнята, але у неї немає взаємних позитивних виборів однолітків, хоче дружити з Юлею й Анею).

2.Розвивати позитивні взаємини між дітьми (Артем знехтуваний: «Ні з ким не дружу і не подружуся»; Ані віддається перевага, але негативних виборів до неї з боку однолітків більше, ніж позитивних).

3.Учити усвідомлювати емоції гніву, жалості (у Саші негативних виборів більше, ніж позитивних, проблеми в розвитку позитивних взаємин).

4.Учити дітей використовувати лагідні слова, імена.

I частина

1.Вправа «Кинь м'яч кому хочеш і назви того, кому ти кинув м'яч, лагідним ім'ям або словом».

2.Гра «Проникнення у фортецю». Діти стоять по кругу, взявшись за руки із закритими очима. Завдання ведучого – непомітно проникнути у фортецю.

II частина

Діти вільно розташовуються на килимку і слухають казку «Кропив'яна гора».

«Йшли дощі і день, і два, і тиждень. Намокло все навколо, усюди великі калюжі. Весь ліс став мокрий. Попала вода в нірки до звірів. Спочатку в нірку до їжачка потекла вода, потім до мишок, зайчиків, лисиці, вовка. А в цьому лісі було високе місце, яке тварини називали «Кропив'яною горою» (там багато росте кропиви). Туди-то і прибіг першим їжачок і зайняв Кропив'яну гору. Потім прибігли мокрі мишки, які ввічливо просилися до їжачка на гору. Услід

прискакав теж стал теж стал ставпроситися на гору. Їжачок усіх пустив. Рая тваринка тваринка тваринки, лисиця біжить до Кропив'яної гори: хвіст кнув, виокнув, вис, висить, як ганчірка. Підбігла лисиця до Кропивай вимавай вимавимагати: «Пустіть мене негайно! Мені мокро і хподобалоподобалоподобалося тваринкам, як лисиця до них звернулаСяли вони ли вони вони всі лисячі гріхи: «А пам'ятаєш, лисице, яйчку зіштчку зіштозіштовхнула і хотіла з'їсти?» – сказав їжачок. «Мишки і Мишки і ки і зайчик теж пригадали, як лисиця їх ображала, її пустит її пустит пустити на Кропив'яну гору. А лисиця-шахрайка звірів ла звірів лаів лагідним голоском, зрозумівши, що треба діятянулися тянулися тися тварини, пустили лисицю.

Тут ікро-мокрикро-мокримокрий і давай гарчати грубим голосом: «Посуньтее!» Не пуе!» Не пуне пустили вовка звірі, а дощ все йде не припиняювовк підвовк під під дощем. Нічого не залишилося вовкові, яити звірівити звірівзвірів пустити його. Ось сидять тварини на Кропиенуть і ранутьі ра і радіють, що від дощу сховалися. А лисиці рало! Сидило! Сиди Сидить лисиця і штовхає потихеньку їжачка до, поки зо поки зоки зовсім не зіштовхнула. Образився їжачок, натупили. Ітупили. Іли. Та тварини побачили, що сталося, і пошкодувисицю наисицю наю насварили. Хотіли лисицю зовсім з гори вигнали: «Хаіали: «Хаі «Хай доки залишиться, подивимося на її поведінзатихати.затихати.ихати. Вирішили звірі послати їжачка в розвідку: ке пішла ве пішла вшла вода з нірок. Сміливий їжак швидко впорався і тваринні тваринтарини були йому вдячні. Вода пішла з нірок, виго, і звірі о, і звірі звірі стали радісно танцювати на лісовій галявині бї гори». ї гори». ри».

Казкілька разіілька разіі разів із зміною ролей.

Ця кй такій ній такій нікій необхідній якості, як комунікативна толерантнвник»). вник»). е»).

Заня Заня Заняття 4

Мет

1.Корвка, темвка, темк, темноти, змій, нападу.

2.Рок спілкувк спілкувілкування: вміння домовлятися, діяти спільно.

3.Наю приймо приймриймати і грати ролі, вирішувати проблемнвізувати візувати вати у грі.

Прис дужках дужках ках вказані основні проблеми дітей): Христина ля (страля (стра (страхи), Катя (страхи, проблеми у

спілкуванні), Данило (страхи, проблеми в спілкуванні, проблеми адаптації), Юля (страхи), Софія (страхи, проблеми у спілкуванні).

І частина

Вистава: діти назвали, як кого звуть і якого кольору шапочку наділи б зараз (колірна діагностика показала, що Катя і Данило вимагають більшої уваги – вони шапочки вибрали чорного кольору).

Гра «Піжмурки». Юля сказала, що не закриватиме очей, і водити боїться. Водили Софія, Коля, Христина. У Христини труднощі в орієнтуванні в просторі, а в Колі у дотриманні правил гри.

Гра «Плямки із змією». Коля прагнув «заплямувати» педагога (вихід агресії). Елементи релаксації за Джекобсоном: умивалися теплою водою, побризкалися... (див. тренування за Джекобсоном).

Гра «Передай по колу один одному страшне лице і передай по колу щось приємне». Данило мав утруднення в невербальному зображенні позитивних емоцій: «Я не знаю, що таке б і придумати».

ІІ частина

Коля запропонував пограти у «Червону шапочку», заявивши, що він буде вовком. Юля і Данило відмовилися. Данило сказав, що він ще ніколи в такі страшні ігри не грав, Юля сказала, що боїться. Після обговорення вирішили все-таки пограти в казку «Червона шапочка». Коля розподілив ролі, обговорюючи їх з дітьми. Данило погодився грати роль тата, Юля – роль мами. Червоною шапочкою захотіла бути Катя, яка стала активно обговорювати з Колею (вовком), що робить у казці Червона шапочка. Бабусею ніхто не хотів бути. На пропозицію Колі зробити так, щоб бабуся кудись поїхала, Катя не погодилася. Бабусею призначили педагога. Христина стала зайчиком, який умовляв Червону шапочку бути обережнішою в лісі з вовками. Софія взяла роль лісоруба і озброїлася в щит, меч, шлем. Після розподілу ролей обговорили, хто що робить, і казка почалася. В ході казки вовкові вдалося з'їсти бабусю, а коли прийшла Червона шапочка, він відкрито заявив, що він вовк і бабусю з'їв (проблемна ситуація). Червона шапочка помчала за лісорубом, та ба: вовк заявив, що він залізний (ще одна проблемна ситуація).

Тут уже мама, тато, заєць, Червона шапочка і лісоруб задумалися не на жарт і спільними зусиллями (сталося самостійне об'єднання дітей) був знайдений вихід: запалити вогнище і кинути туди вовка. Так і зробили, і вовк був переможений.

Сюжет казки далекий від оригінального сюжету казки «Червона шапочка». Більш того, сюжет змінювався за ходом

розвитку гри, створюючи проблемні ситуації, які вимагали рішення. Казка закінчилася, діти зняли маски і «звільнилися» від чар, сказавши для цього, наприклад: «Я не лісоруб, я – Софія...» Останнім зняв маску Коля, він бігав кругами і мав труднощі в розставанні з образом вовка (Коля був в образі свого страху).

Обговоривши програну казку, провели колірну діагностику: Катя і Данило сказали, що шапочки у них малинові.

Прибирання масок. Данило сказав, що тепер він теж хоче битися з вовком.

Додаток 5

Програма коректувально-розвивальних занять із проблем адаптації дітей дошкільного віку (16 занять)

Актуальність програми. Адаптація як пристосування організму до нової обстановки включає широкий спектр індивідуальних реакцій дитини залежно від її психофізіологічних і особистісних властивостей, конкретного характеру родинних стосунків і виховання, умов перебування в яслах і дитячому садку. У яслах адаптація триває в середньому 7-10 днів, в середньому дошкільному віці 2-3 тижні і в старшому дошкільному віці – 1 місяць. Стан афекту в перші дні відвідин дитячого садка виявляється у 44% дітей (49% хлопчиків і 37,5% дівчаток, за даними А.І. Захарова, 1988).

До 3 років у дітей, схильних до невротичних розладів при приході в ясла, швидше за все, виявлятимуться занепокоєння, страх і депресивні реакції (загальмованість, млявість, байдужість). У дитячому садку (а частіше вдома, як своєрідна емоційна розрядка стримуваної в дитячому садку психічної напруги) у таких дітей можуть переважати підвищена збудливість, дратівливість, примхливість, впертість і негативізм. У емоційно чутливих, вразливих дітей, у дітей, залежних від матері й у дітей з проблемами харчування, денного сну, туалету, переважає на початку відвідин дитячого садка несприятливий стан. Адаптаційний стрес викликає різні порушення у дітей. Більше проблем з адаптацією у нервово й соматично ослаблених дітей, у єдиних і пізніх дітей, у дітей, звиклих до виняткової уваги в сім'ї (гіперопіці), у дітей з проблемами спілкування.

Мета програми: попередження і корекція нервових розладів, викликаних проблемами адаптації в яслах і дитячому садку.

Завдання:

1.Виховання саморегуляції, самозахисту і самокорекції за допомогою направлених ігор.

2.Зниження у дітей внутрішньої напруги.

3.Створення у дітей мотивації на зміну себе в кращу сторону (самокорекція).

Адресат. Оскільки причини поганої адаптації полягають в особливостях дітей, батьків і педагогів, то, відповідно, передбачається три напрями роботи:

1.Робота з дітьми: заняття проводяться з дітьми, які мають проблеми адаптації, куди включається підгрупа спілкування, якій віддається перевага цими дітьми.

2.Робота з батьками: консультації про причини поганої адаптації дітей в дитячому садку і яслах (див. «Пам'ятка для педагогів із консультування батьків»). Проведення коректувальних занять, що створюють мотивацію на позитивну зміну себе в соціально прийнятному контексті групових стосунків.

3.Робота з педагогами: підвищення чутливості педагогів до дітей із проблемами адаптації через організацію спостереження у всіх видах діяльності і підвищення психолого-педагогічної компетентності з проблем адаптації.

Зміст програми
(тематичний план занять)

Тема	Цілі і завдання	Найменування форм роботи, вправ
Спонтанні психолого-терапевтичні ігри	1. Зменшення внутрішньої напруги в період адаптації. 2. Підвищення ігрової активності і контактів. 3. Створення мотивації на участь у спільних іграх та ігрових вправах.	***1–3-є заняття*** ***І частина*** *Спонтанні ігри за бажанням дітей:* ігри з масками, змагальні ігри. В ігровому приміщенні (у зручних для самостійного використання дітьми місцях) розташовані різні іграшки, направлені на відреагування агресії: палиці, мечі, шаблі, щити, шоломи і т. п. Окрім цього для вправлянні у прийнятті ролей діти мають можливість приміряти на себе перед дзеркалом маски всіляких героїв. Спонтанні ігри є додатковою діагностикою проблем дитини. Дитя вибирає ігри за своїм бажанням, дорослий приєднується до цих ігор. Наприклад, якщо малюк озброїлося мечем, то дорослий пропонує битися в поєдинку на рицарському турнірі, перемогти дракона і тому подібне ***ІІ частина*** *Ігри в театр.* Для гри необхідна ширма і театральні ляльки бібабо: вовк, заєць, лисиця, козеня і ін. (театральні ляльки повинні представляти як позитивних, так і негативних героїв).
		Процедура. Дорослий (педагог, психолог, батько) надіває на одну руку театральну ляльку, що змальовує позитивного героя (наприклад, козеня). На іншу руку дорослий надіває театральну ляльку, що змальовує негативного героя (наприклад, вовка). Козеня розповідає дітям, що в лісі оселився злий вовк, який нікого туди не пускає: ні мишеняти, ні зайченяти, ні козеняти. «Не пущу нікого, мій ліс!» – підтверджує вовк. Козеня просить дітей допомогти йому, а вовк відговорює допомагати дурненькому козеняті. В театралізованих іграх заохочується імпровізація, самостійне вирішення проблемних ситуацій. ***ІІІ частина*** Прибирання іграшок.
Ігри на знайомство і представлення себе	1. Емоційна розрядка, підвищення настрою. 2. Зменшення занепокоєння з приводу відсутності батьків.	***4–6-е заняття*** ***І частина*** *Знайомство* (ім'я з кольором повітряної кульки, фломастера, майки). *Гра* «Кинь м'яч і скажи будь-яке слово». ***ІІ частина*** *Спонтанні ігри за бажанням дітей:* ігри з масками, змагання, театр. ***ІІІ частина*** *Висновок*: прибирання іграшок, колірна діагностика настрою.
Ігри на подолання страхів і побоювань у неочікуваних ситуаціях	1. Зменшення розгубленості дитяти при раптових зверненнях до нього. 2. Подолання дитиною упередженості, недовіри до навколишніх дорослих.	***7–8-е заняття*** ***І частина*** *Знайомство з фігурою.* Діти стають у коло. «Зараз ми знайомитимемося незвичайним способом – фігурою. Фігуру кожен з нас робитиме, використовуючи своє тіло, наприклад: «присісти, витягнувши руки, виставити одну ногу і поставити руки на пояс, з'єднати руки над головою, а ноги поставити на ширині плечей» і т. п. Придумайте таку фігуру, яка буде схожа на вас, на ваш настрій зараз». Той, хто придумав фігуру першим, показує її іншим учасникам і називає своє ім'я. Всі учасники гри хором повторюють назване ім'я і одночасно повторюють показану фігуру.

		Перший учасник вибирає напрям кола і вказує, хто наступний представлятиме свою фігуру. *Гра «Стежка індійців»* *Мета:* подолання страхів нападу. *Процедура гри:* проходження стежкою індійців до мети, не звертаючи уваги на різні перешкоди. Поряд із стежиною в різних місцях поміщаються учасники ігри, що лякають несподіваною дією (без дотику). *Гра «Їстівне – неїстівне».* Всі предмети діляться на їстівні і неїстівні. Наше завдання – бути уважними і не ловити кинутий ведучим м'яч, коли названий неїстівний предмет: наприклад, тарілка, сумка, ложка і т. п. Якщо ведучим буде названий їстівний предмет, то потрібно зловити кинутий м'яч. Ведучий називає лише ті предмети, які оточують дітей у дитячому садку й удома. ***II частина*** *Спонтанні ігри за бажанням дітей:* ігри з масками, театр, споруди. ***III частина*** Прибирання іграшок, діагностика настрою фігурою.
Психотерапевтична гра «Дитячий садок»	1. Створення життєрадісної атмосфери ігрової взаємодії. 2. Залучення до безпосередньої діяльності групи однолітків. 3. Подолання соромливості, боязливості, невпевненості в собі при прийнятті активної ролі. 4. Показати дітям негативне відображення самих себе. Наприклад, роль дитини, яка не хоче гуляти, виконує дорослий (педагог, психолог, батько). Дорослий в ігровій ролі доводить ситуацію до абсурду: наприклад, не піддається жодним умовлянням, заявляє, що не піде гуляти ні при якій погоді, не піде гуляти, тому що боїться гуляти без батьків тощо. 5. Створення мотивації на позитивну зміну себе. 6. Поліпшення ставлення до дитячого садка у дітей з проблемами адаптації.	***9–16-е заняття*** ***I частина*** *Діагностика настрою.* М'яч – ім'я; ім'я – колір; ім'я – фігура. ***II частина*** Розігрування ситуацій із повсякденного життя дитячого садка: 1. Прихід дітей у дитячий садок (9 заняття). 2. Ігри з однолітками («Образа») (10 заняття). 3. Сніданок (обід) з умовляннями (11 заняття). 4. «Не хочу гуляти!» (12 заняття). 5. Тиха година (13 заняття). 6. Прийшов лікар, логопед, медсестра (14 заняття). 7. Програвання ситуацій із життя дитячого садка за бажанням дітей (15–16 заняття). ***III частина*** Прибирання іграшок, діагноста настрою, вправи на релаксацію (8 вправ за Джекобсоном).

Додаток 6

Методика м'язової релаксації за Джекобсоном (для дітей дошкільного віку і педагогів)

Е. Джекобсон (E. Jacobson) виявив тісний взаємозв'язок між емоціями і м'язовим тонусом. Для невротичних станів, які дуже часто супроводжують адаптацію у дитини дошкільного віку, характерним є підвищення м'язового тонусу скелетних м'язів. Це посилює стан, призводить до швидкої стомлюваності, слабкості. Методика м'язової релаксації за Джекобсоном передбачає напруження кожної групи м'язів з подальшим розслабленням. М'язове розслаблення в даній методиці використовується для зняття емоційної напруги.

Методика нервово-м'язової релаксації буде корисна не лише для дітей, але й для батьків, педагогів. Відомо, що вірною ознакою порушень в емоційній сфері є енергетичні «затиски», що виникають унаслідок офіційності або недоброзичливості атмосфери спільної діяльності, відсутність навичок невимушеної і в той же час контрольованої емоційної поведінки. Стримування подавлених емоцій призводить до концентрації їх у вигляді м'язових затисків (В.В. Бойко, 1996).

Є.Є. Алексєєвою (2007) був проведений аналіз м'язових затисків у 78 майбутніх педагогів дошкільних закладів. Пропонувалося оцінити у себе наявність «затисків» за шкалою від 0 (повна відсутність напруження) до 10 балів (дуже сильна напруження). За даними проведеного обстеження, у майбутніх педагогів спостерігалися емоційно-енергетичні затиски у наступних зонах: м'язи шиї, мовлення – 5,0; грудей, плечей, лопаток, рук – 6,0; діафрагми, сонячного сплетіння, спини – 4,7. Найбільший відсоток опитаних (59%) вказали на явне напруження – 7 і більше балів у групі м'язів грудей, плечей, лопаток, рук. М'язові затиски виконують функцію «захисного панцера», під яким ховаються подавлені емоції. У виражених зонах м'язових затисків стримується, блокується гнів, відображаючи заборону на вираження негативних емоцій.

Дисбаланс напруження і розслаблення виявляється, перш за все, підсвідомо – в позах, жестах, міміці, інтонаціях голосу, викликаючи порушення в особистісних стосунках. Нервово-психічний дисбаланс особистості педагога викликає слабкість, яка вимушує зайняти позицію «над дитиною». Саме з цього починається авторитарність. Гнів, страх, печаль, лють й інші негативні емоції пов'язані з

функціональною активністю правої півкулі головного мозку. Збуджена емоційним стресом права півкуля головного мозку генерує негативні емоції, які при перенапруженні нервово-психічних сил не переробляються лівою (смисловою) півкулею.

Таким чином, за даними Є.Є. Алексєєвої, у педагогів більшою мірою можуть наголошуватися емоційно-енергетичні затиски в наступних зонах: м'язи шиї, мовлення; грудей, плечей, лопаток, рук; діафрагми, сонячного сплетіння і спини. Найбільший відсоток педагогів вказує на явне напруження в групі м'язів грудей, плечей, лопаток. У виражених зонах м'язових затисків в основному стримується, блокується гнів, відображаючи заборону па вираження педагогами негативних емоцій.

Педагоги, виконуючи разом з дітьми вправи, можуть уловлювати відчуття м'язового напруження і розслаблення (уловлювання цього відчуття доступне і дітям дошкільного віку). Можуть розслабляти довільно напружені м'язи і помічати, які групи м'язів напружені при різних емоційних станах, і знімати напруження м'язів методом уяви.

Вправи №3 «Метелик» і №4 «Черепаха» особливо корисні педагогам.

Пропонуємо короткий варіант тренування за Джекобсоном для дітей дошкільного віку. Ці вправи можна виконувати як на заняттях у якості відпочинку, так і в ігрові моменти діяльності дошкільників.

При виконанні вправ необхідно дотримувати наступний принцип: *всі вправи з напруженням виконуються на вдиху, а всі вправи на розслаблення виконуються на видиху.*

Для виконання вправ необхідно прийняти зручну позу: сидячи або лежачи.

Кожна вправа виконується двічі.

Тренування за Джекобсоном

1. Вправа «Бурулька». Стискувати кисті рук максимально на вдиху (неначе сильно-сильно стискуєте бурульку), на видиху розтискати (відчуття легкого тепла).

2. Вправу «Тягни». Витягнути руки до протилежної стіни на вдиху (неначе хочете щось дістати), опустити руки – на видиху.

3. Вправа «Метелик». Звести лопатки на вдиху (неначе метелик склав крильця), на видиху лопатки розвести (метелик розпрямив крильця).

4. Вправа «Черепаха». Плечі підняти до вух на вдиху (ховаємо голову, як черепаха в панцер), на видиху плечі опустити і розслабитися (черепаха висунула голову з панцера).

5. Вправа «П'ятки». Носочки ніг максимально потягнути до колін (покажіть п'ятки), на видиху – опустити.

6. Вправа «Носочки». П'яти потягнути до литкових м'язів на вдиху (витягнути носочки), на видиху – розслабити ноги і опустити.

7. Вправа «Бяка-бука». Наморщити лоб, ніс, звести очі «в купу» на вдиху, на видиху – повернутися у зворотне положення.

8. Вправа «Буратіно». На вдиху посміхнутися максимально широко (посмішка Буратіно), на видиху – губи зробити трубочкою і видихнути повітря із звуками: «У-тю-тю-тю-тю».

Додаток 7

Програма коректувально-розвивальних занять з подолання страхів у дітей (30 занять)

Актуальність програми. Під впливом страхів у дітей дошкільного віку може виникнути стан емоційного перенапруження, яке виявляється різними змінами в поведінці: загальмованість, імпульсивність, непередбачувані дії тощо. Наявність стійких страхів говорить про те, що дитя не здатне впоратися зі своїми почуттями, не може контролювати їх.

У дітей у віці 3–5 років інтенсивно розвивається уява, а разом із цим і вірогідність появи уявних страхів. У віці 5–7 років діти підвищено чутливі до страху смерті, що сприяє переростанню різних побоювань в невротичні страхи (А.И. Захаров, 1995). У дошкільному віці страхи найуспішніше піддаються психологічному впливові, оскільки вони ще не оволоділи характером дитини і найчастіше мають віковий характер.

Усунення негативних емоційних слідів страху є необхідною умовою психічного здоров'я дітей.

Мета. Усунення, подолання, десенсибілізація страхів (див. «Словник») у дітей (профілактика, корекція, психотерапія).

Завдання:

1.Попередження (корекція) у дітей невпевненості, соромливості.

2.Зняття поведінкових порушень у дітей дошкільного віку (гальмування, імпульсивність, скутість), страхів, що виникають в результаті дії.

3.Відреагування за допомогою емоцій раніше вироблених у дітей переживань страху.

4.Десенсибілізація страхів.

5.Навчання дітей ігровому програванню своїх переживань психологічного змісту.

6.Розвиток уміння володіти своїми емоціями і приймати рішення.

7.Навчання дітей дошкільного віку адекватному психологічному захисту.

Адресат:

1.Підгрупи дітей (6–8 чоловік), куди включаються діти з різною мірою вираженості страхів, тривожності.

2.Батьки з дітьми.

3.Педагоги, як активно включені в надання допомоги дітям впоратися з переживаннями (малювання страхів, ігрова профілактика страхів).

Зміст
(тематичний план занять)

На перших восьми заняттях проводяться рухливі і сюжетні психотерапевтичні ігри. Дотримання правил в рухливих іграх є необхідною умовою ігрової корекції. В результаті проведених занять правила ігор засвоюються і закріплюються.

1-е заняття

Рухливі психотерапевтичні ігри: «Замри», «Хованки», «Піжмурки»

Завдання:

1.Усунення страхів несподіваної дії, замкнутого простору і самоти.

2.Зняття невротичної загальмованості.

3.Розвиток витримки, терпіння, контролю, корекція (профілактика) страху темноти.

4.Навчання умінню контролювати емоції, корекція страху нападу.

І частина: знайомство із застосуванням діагностики настрою (див. Додаток 4: гра «Колір мого настрою» і ін.).

Гра «Замри»

Процедура гри: за одному сигналом ведучого потрібно кричати, плескати, стукати, а за іншим сигналом – завмерти. Ведучий ходить між дітьми, намагаючись злякати (розсмішити).

Гра «Хованки»

Процедура гри: ведучий прагне знайти дітей, які сховалися.

Гра «Піжмурки»

Процедура гри: ведучий із закритими очима прагне знайти дітей, які стоять на обмеженому просторі.

ІІ частина: самостійні ігри у присутності дорослих і без них, що є підготовкою до подолання страху самоти. Спонтанні ігри за бажанням дітей: ігри з масками, рухливі ігри тощо (див. Додаток 5).

ІІІ частина: діагностика настрою.

2-е заняття

Психологічно мотивовані ігри:
«Кинь м'яч, скажи погане, страшне, неприємне слово»; «Кинь м'яч, скажи добре, хороше, приємне слово»; «Стежка індійців»

Завдання:

1.Подолання замішання і збентеження при відповідях.

2.Усунення страху раптових відповідей, нападу.

3.Поліпшення можливості самовираження у дітей.

Гра «Кинь м'яч, скажи погане, страшне, неприємне слово»

Процедура гри: м'яч кидається раптово і несподівано і одночасно виголошується страшне, погане або неприємне слово.

Гра «Кинь м'яч, скажи добре, хороше, приємне слово»

Процедура гри та ж, що і в попередній грі. Гра «Стежка індійців» (див. додаток 5).

3-е заняття

Психотерапевтичні ігри:
«Передай за колом один одному страшне лице»; «Передай за колом один одному щось приємне»; «Лисиця і зайці»

Завдання:

1.Зняття емоційних блоків, навчання невербальному вираженню емоцій.

2.Усунення замішання в непередбачуваних ігрових ситуаціях.

3.Активізація процесу ухвалення рішень.

Ігри на вираження емоцій:

Гра «Передай за колом один одному страшне лице» і гра «Передай за колом один одному щось приємне»

Процедура гри: за колом мовчки один одному демонструють страшні «пики», а в другій грі передають щось приємне. Цих дві гри доцільніше проводити разом, закінчуючи передачею хорошого, приємного.

Гра «Лиса і зайці»

Процедура гри: «Зайці» повинні пробратися через ліс, в якому живе «лисиця». Ліс (в ролі дерев діти) захищає зайців, затримуючи лисицю.

4-е заняття

Тематичне малювання

Завдання:

1.Навчання дітей подоланню страху за допомогою малювання.

2.Вправа в умінні відреагувати свій страх за допомогою гри і малювання.

Проводиться подолання страхів за допомогою направленого (тематичного) малювання. Пропонується змалювати те, чого боїшся, а потім змалювати, як можна впоратися з цим страхом.

5-е заняття

Психотерапевтичні ігри: «Костій», «Баба Яга»

Завдання:

1.Подолання страхів казкових персонажів.

2.Вправляння в умінні діяти у непередбачуваних ситуаціях.

3.Усунення страху нападу.

Гра «Костій»

Процедура гри: кожен вибирає собі предмет і кладе його в середину кола. «Костій» оголошує ці предмети своїм золотом («чахне над золотцем»). Завдання гравців: непомітно для Костія забрати свій предмет. «Костій» захищається, погрожує.

Гра «Баба Яга»

Процедура гри: хтось із дітей вибирається на роль Баби Яги, яка після хором сказаних слів («Бабка Йожка, кістяна ніжка, ніжку зламала, нас не наздогнала») намагається, стрибаючи на одній нозі, наздогнати дітей, які стрибають теж на одній нозі.

6-е заняття

Психотерапевтичні ігри: «Зачарована дорога», «Розправся з небезпекою»

Завдання:

1.Подолання страху замкнутого простору.

2.Корекція страху нападу.

3.Корекція недовір'я дорослих до можливостей дитини, їх прагнення до зайвої опіки. Перед початком ігор «Зачарована дорога

(Зачарований ліс)» і «Розправся з небезпекою» дорослий (педагог, психолог, батько) пропонує дитині нікуди не ходити, тим більше в зачарований ліс і вже тим більше справлятися з небезпекою. Дорослий всіляко відмовляє дитину від участі в цих іграх. У всіх іграх й ігрових вправах наведених у всіх програмах роль дорослого (педагога, психолога, батька) має подвійне значення: з одного боку, дорослий організовує і проводить ігри, а з іншого боку, дорослий нарівні з дітьми бере участь у всіх іграх. Роль учасника ігрової дії дозволяє дорослому підсилити психотерапевтичний ефект гри.

4. Вправляння в активізації процесу ухвалення рішень.

Гра «Зачарована дорога (Зачарований ліс)»

*Процедура гри:*дитя йде по лісу, із-за дерев вискакують звірі і ставлять несподівані запитання. Якщо дитина відповість на всі питання-завдання, то ліс «звільниться» від чар і пропустить малюка додому.

Сюжетна гра: «Розправся з небезпекою»

Процедура гри: діти розправляються з різними «чудовиськами»: дракон вогняний; змій шиплячий; Баба Яга, яка намагається схопити дитину; страшний вовк тощо.

7-е заняття

Розігрування казок

Завдання:

1.Вправляння в умінні приймати рішення.

2.Закріплення уміння діяти в непередбачуваних ситуаціях.

Розігрування казок (лялькова вистава)

Процедура гри: знаходячись за ширмою з лялькою, надітою на руку, педагог (психолог) веде оповідання від її особи у вигляді монологу або діалогу з іншими ляльками, що змальовують казкових персонажів і людей. Відмінною рисою є періодичне звернення головного персонажа до глядачів, які тим самим беруть у виставі активну участь. Наприклад, їжачок запитує лисицю, чому він часто плаче. Лисиця дає їжачку неправильну відповідь. Невдоволений їжачок звертається до глядачів, які в даний момент представлені як різні мешканці лісу. Висловлює свою думку і той із малюків, поведінка якого в непрямій формі зображується в грі. Він самостійно, або прислухаючись до думки інших дітей, знаходить правильне рішення, що робить гру навчальною.

8-е заняття

Програвання позначених ситуацій

Завдання:

1.Психологічне очищення від недружніх почуттів.

2.Відреагування агресії в ігровій формі.

3.Навчання умінню контролювати свої негативні емоції, вибирати і грати роль.

Основна частина заняття відводиться програванню злегка позначених ситуацій: Наприклад: «Ми зараз усі в лісі. Ти хто? А ти? А я – сірий вовк», «Одного дня на галявину вийшли, нічого не підозрюючи...», «Подорож навколо світу», «Облога міста», «Чарівний замок».

Вісім подальших занять присвячені програванню казок, казкових історій, умовних історій

9–12-е заняття

Рольові ігри за сюжетами відомих казок

Завдання:

1.Залучення через казки до світу дорослих, ознайомлення з їх характерами, діями, вчинками.

2.Збагнення через казки уроків, застережень від небезпек.

3.Зменшення інтенсивності страхів через програвання дитиною ролі того казкового персонажа, якого вона боїться.

4.Поліпшення здатності дітей приймати ролі, поводитися гнучкіше.

5.Зняття страхів перед казковими персонажами.

6.Розвиток уяви й ініціативи дітей.

7.Заохочення до активного вираження почуттів, свого ставлення до подій, що відбуваються.

І частина: знайомство, вітання дітей проводиться з діагностикою настрою кожної дитини.

Дві-три рухливих ігор за вибором дітей.

ІІ частина: програвання казок про Бабу Ягу, Костія Безсмертного, Вовка, Змія Горинича, Бармалея і ін. з врахуванням психології казкових персонажів і віку дітей.

Приклад

Історія Оленки (5 років) про принцесу (в Оленки велика кількість страхів і проблеми в спілкуванні з однолітками).

Жила-була принцеса. Одного дня вночі, коли принцеса заснула, на неї напали Баба Яга і Змій Горинич і понесли до себе в ліс. Коли б не доблесний принц, що жив поблизу, то погано було б принцесі. Принц спочатку переміг Бабу Ягу, потім Змія Горинича і визволив принцесу.

Оленка грала роль принцеси.

13–16-е заняття

Рольові ігри за казковими й умовними історіями

Завдання:

1.Розвиток здатності до прийняття ролей.

2.Корекція тривожності як вираженого занепокоєння в очікуванні якихось подій, побоювання зробити що-небудь не так, не встигнути.

3.Розвиток уміння у дітей діяти в складних ситуаціях.

І частина: знайомство із застосуванням діагностики настрою.

Дві рухливих гри за вибором дітей.

ІІ частина: програвання казкових і умовних історій (історій, які могли б статися реально, але в іншому місці, часі або за інших обставин). Наприклад: «Кругосвітня подорож», «Облога міста», «Свято, що наближається», «Прийшов(йшла) пізно в дитячий садок», «Одного дня в дитячому садку...»

Приклад

Історія Олі 6 років про смітник. В Олі велика кількість страхів і порушені стосунки з дорослими.

Жила дівчинка з мамою. Попросила мама дівчинку винести відро із сміттям. Дівчинка підійшла до смітника, але раптом із сміття вискочили чудовиська. Дівчинка злякалася, кинула відро і втекла. Вона розповіла все мамі, але мама не повірила їй. Коли мама пішла в магазин, дівчинка наділа страшну маску і пішла до смітника. Чудовиська побачили дівчинку і злякалися.

Оля грала роль мами.

Наступні вісім занять відводяться для програвання страшних, кошмарних снів і реальних історій

17–20-е заняття

Рольові ігри за страшними, кошмарними снами

Завдання:

1.Зменшення емоційних слідів від страхів і потрясінь за допомогою їх програвання.

2.Зняття емоційних переживань від кошмарних снів.

І частина: знайомство із застосуванням діагностики настрою.

Дві рухливих гри по вибору дітей.

ІІ частина: програвання страшних кошмарних снів дітей.

Приклад

Історія про щось страшне або погане, що було з тобою, що тобі приснилося. Викликалися Оленка і Леся. Домовилися, що розповідати будуть разом (спільна історія): Оленка починає, Леся продовжує.

Історія Олени і Лесі про бабу Ягу і Костія.

Жила-була одна сім'я, в ній були: мама, тато, син і дві дочки. Одного дня, коли мама і тато пішли в магазин, на дітей напали баба Яга і Костій: схопили і понесли у своє царство. Повернулися мама з татом і помчали рятувати дітей.

Оленка взяла роль баби Яги, Леся – роль дівчинки.

Попереднього плану, як упоратися з лиходіями не було. За ходом гри тато придумав роздобути чарівне яйце, розбити його, зламати голку і таким чином перемогти Костія. Мама зірвала маску (личину) з Баби Яги.

ІІІ частина: святкування перемоги і обговорення поведінки кожного з учасників.

21–24-е заняття

Рольові ігри за реальними історіями

Завдання:

1.Навчання конструктивному вирішенню ситуацій, що викликають переживання.

2.Навчання через програвання ситуацій всіляким способам виходу з конфліктних ситуацій («віяло рішень»).

І частина: знайомство із застосуванням діагностики настрою.

Дві рухливих гри по вибору дітей.

ІІ частина: програвання реальних історій (наприклад: «Образа на брата», «Якби я був папою (мамою)») по темах, запропонованих дітьми.

Приклад

Історія Михайлика (6 років) про гору. У хлопчика велика кількість страхів.

І частина: одного дня я пішов з братом на гору кататися. Я з'їхав і попав до великої ями. Я налякався і більше не зміг кататися.

Програли першу частину історії двічі. Михайлик перший раз був ямою, яка засмоктує, не випускає, і з неї треба вирватися. Другий раз хлопчик захотів грати роль себе – хлопчика Мішу.

ІІ частина: я провалився до ями, і мене мокрого повезли додому на санках. По дорозі зустрівся тато з собакою, який і привіз мене до мами. Мама мене насварила і "нашльопала по попі□. Михайлик узяв роль себе.

25–30-е заняття

«Психологічна безпека дошкільників»

Завдання:

1.Навчання дітей дошкільного віку безпечному стилю життя (уміння передбачати небезпечну подію, по можливості уникнути її, при необхідності діяти).

2.Вправляння в умінні управляти собою у важких, страхітливих ситуаціях, використовуючи позитивну сторону страху (мобілізує фізичні сили, прискорює роботу розуму, концентрує увагу) на благо собі.

Програвання ситуацій: «Заблукав у лісі», «Залишився один удома», «Прийшов додому, а двері закриті», «Загубився на вулиці (у магазині)», «На вулиці підійшов незнайомець», «Розбили тарілку», «Зламав чужу машинку» тощо.

Ситуація пропонується дітям як ідея, а саму історію вигадує хто-небудь із дітей або всі діти разом (групова історія). Деталі не

обговорюються, програвання не вимагає спеціальної підготовки.

Наприклад, ситуація «Залишився один удома». Чується дзвінок (стук, голос), який вимагає (просить, благає) відкрити двері, прийшов сантехнік (сусідка, електрик і т. п.).

У ситуаціях можливого покарання за провину («Розбили тарілку» і т. п.) дитину необхідно навчати наступним умінням:

1. Не приховувати свої почуття: «Мені соромно», «Образливо», «Страшно, не треба кричати».

2. Пропонувати допомогу для вирішення проблеми: «Що мені потрібно зробити для того, щоб ти не кричала, заспокоїлася?»

3. Відійти на якийсь час із поля зору дорослого, яки розгнівався.

Знання того, що потрібно робити при зіткненні з небезпечними і страшними ситуаціями, допоможе дитині здолати напругу, почати діяти для того, щоб уникнути почуття страху або покарання.

Батькам пропонується програвання вдома з дітьми реальних ситуацій, де, наприклад, перевіряється пильність малюка: чи не відкриває він двері, коли чує дзвінок. Можливе обговорення різних реальних ситуацій, де вирішення проблеми пропонується дитям: «Що робити, якщо...»

Додаток 8

Заняття з дітьми 5–6 років на тему «Я образився»

Завдання:

1.Розвиток здатності усвідомлювати основні причини непродуктивності взаємин і своїх образ.

2.Розвиток позитивної віри в себе й інших.

3.Розвиток відповідальності за свої взаємини з дорослими.

1 частина заняття

1. Діагностика взаємин між педагогом і дитиною методом масок. Дозволяє конкретизувати стосунки, представивши їх у вигляді мімічних виразів людського обличчя.

Самооцінка: яка з масок найчастіше буває у тебе, коли ти знаходишся в дитячому садку? Покажи, який ти буваєш найчастіше в дитячому садку?

Перцептивна оцінка: дитині пропонується вибрати маску за педагога. Яка з масок найчастіше буває на обличчі (ім'я, по батькові педагога)?

У якості компонентів структури особистісних стосунків використовуються пари «домінування–підпорядкування», «негативне–позитивне». Непродуктивними вважаються взаємини між педагогом і дитиною в тому випадку, якщо дитя оцінює вихователя маскою «негативне домінування». Негативне домінування розглядається як управління з мотивом відштовхування і почуттям антипатії.

2. Діагностика взаємин через проективну гру «Різні звірятка».

Діти ототожнюють себе з улюбленими вихователями, бачать себе і своїх наставників схожими. Ким бачать вихователів діти? На кого схожі вихователі? На ці питання допоможе відповісти проективна гра. «Уявіть себе і вихователів різними звірятками, і від їх імені розкажіть, як вони почуваються у дитячому садку».

2 частина заняття

1. Гра «Кинь м'яч, скажи погане, страшне, неприємне слово».

Дані ігри проводяться з метою вербального розкріпачення і зняття емоційних блоків. У першій грі приймаються будь-які, навіть найнеприємніші і непристойні слова, за які дорослі «не погладять по голівці».

2. Бесіда з дітьми проходить в колі у формі довірливого спілкування.

«Діти, буває, що хтось з вас гнівається, ображається, дується на дорослих, як удома, так і в дитячому садку. Про образу краще розповісти кривдникові або кому-небудь, і тоді вона розтане, як тане сніг навесні, як тане морозиво в жаркий день або як тане крижинка в теплій руці. Якщо у когось є образа на вихователька, наприклад, то можна зараз розповісти про це і образа обов'язково зменшиться, а може зникнути зовсім».

Приклад:

Іванко 5,5 літ. «Я образився на вихователька. Це було ще в п'ятницю. Аня побудувала з кубиків трон, який я зламав. Вихователька покарала мене. Вона посадила мене на стілець і сказала, що я там сидітиму до вечора. Я образився».

Розказана історія може обговорюватися і може програватися для уточнення деталей і для надання героєві розповіді можливості побути на місці вихователька, якій доведеться заспокоювати Аню.

Розповіді дітей стимулюються злегка позначеними сюжетами: «Одного дня в дитячому садку...», «Вихователька побачила, що ...» і тому подібне

3-я частина заняття

1. *«Відро для сміття».*

Після розбору і програвання розповідей дітям пропонується скинути залишки образ у «відро для сміття», туди, куди кидають непотрібний мотлох.

При організації подібних занять відбувається відреагування образ і проблем у взаєминах педагогів і дітей. Уміння не нагромаджувати образи служить основою психологічного здоров'я дитини дошкільного віку. Діти дошкільного віку тонко розуміють і глибоко переживають події, що травмують їх. Необхідно завжди пам'ятати про те, що дитя реагує не лише на слова, але і на тон, погляд, жести дорослого. В той же час дошкільників відрізняє нездатність пояснити свої почуття. Невміння дитини висловити свої почуття за несприятливих умов розвитку призводить до невротичних розладів і психосоматичних захворювань. Для багатьох дітей дошкільного віку характерне пригнічення свого гніву стосовно дорослого. У зв'язку з цим важливим є навчання дошкільників конструктивним формам вираження своїх негативних емоцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
2. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. – СПб.: Речь, 2007. – 224 с.
3. Альтхауз Д., Дум Э. Цвет – форма – количество: Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / Пер. с нем. под ред. В.В. Юртайкина. – М: Просвещение, 1984. – 64 с.
4. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
5. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / В кн.: Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анциферова. – М.: Наука, 1981. – С. 3–19.
6. Артемова Л. В. Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят. – К.: Томіріс, 1995. – 112 с.
7. Арутюнова А. Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание. – 1993. – №9. – С. 58–65.
8. Ахунджанова С. Развитие речи дошкольников в продуктивных видах деятельности // Дошкольное воспитание. – 1983. – №6. – С. 34–36.
9. Бадалян Л., Миронов А. Память и нервно-психическое развитие // Дошкольное воспитание. – 1976. – №4. – С. 23–31.
10. Балацька Л.К. Уява в житті дитини. – К.: Знання, 1974. – 46 с.
11. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток сенсорних здібностей і пам'яті у дітей 5–6 років: Навчальний посібник /2-е вид., переробл. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 56 с.
12. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5–6 років: Навчальний посібник /2-е вид., переробл. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2007. – 64 с
13. Басов М.Я. Избран, психологические произведения / Под ред. В.Н. Мясищева, В.С. Мерлина. – Педагогика, 1975. – 432 с.
14. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М.: Прогресс, 1979. – 320 с.
15. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. – СПб.: Речь, 2006. – с. 320.
16. Белова Е, Ищенко И. Одаренный ребенок. Что могут сделать для него родители // Дошкольное воспитание. – 1992. – №7–8. – С. 26–31
17. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад. школа, 1984. – 176 с.
18. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
19. Буре Р. С. Готовим детей к школе. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
20. Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка. / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

18. Венгер Л., Мухина В. Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте // Дошкольное воспитание. – 1974. – №12. – С. 24–30.
19. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. – К.: Радянська школа, 1978. – 252 с.
20. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976.
21. Волкова Н. Внимание детей во время занятий // Дошкольное воспитание. – 1971. – №12. – С. 6–9.
22. Волъцис К.О. О воспитании целенаправленности у детей в процессе совместного труда // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 1. – С. 13–17.
23. Воспитание гуманных чувств у детей / Под. ред. Л.Н. Проколиенко, В.К. Котырло. – К.: Радянська школа, 1987. – 174 с.
24. Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 208–245.
25. Воспитание и обучение детей 6-го года жизни / Под ред. А.А. Парамоновой, О.С. Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
26. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
27. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
28. Выготский Л.С. Детская психология: Собр. соч. В 6 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
29. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузырея, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – С. 184–219.
30. Галигузова Л.И., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М., 1992.
31. Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. – № 2. – 1993. – С. 17–26.
32. Гаспарова Е. Ведущая деятельность дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1987. – №7. – С. 45–50.
33. Гаспарова Е. Эмоции ребенка раннего возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1981. – №10. – С. 61–64.
34. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1976.
35. Гильбух Ю.З., Гарнец О.П., Коробко С.Л. Феномен умственной одаренности // Вопросы психологии. – 1990.– №4. – С. 147–155.
36. Горбачева В. А. Опыт изучения индивидуально-типологических особенностей детей трехлетнего возраста / Известия АПН РСФСР. – 1954. – Вып. 52. – С. 6–39.
37. Давидчук А.Н. Конструктивное творчество дошкольника. – М.: Просвещение, 1973. – 76 с.
38. Денисова З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка / Под ред. Н.И. Касаткина. – М.: Наука, 1978. – 144 с.
39. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной. – М.: Педагогика, 1987. – 190 с.

40. Дубровинская Н. В. Некоторые характеристики внимания в онтогенезе // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – №5. – С. 54–65.
41. Буткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
42. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М., 1986.
43. Елагина М. Роль оценки взрослого в развитии детей // Дошкольное воспитание. – 1988. – №9. – С. 71–76.
44. Ендовицкая Т.В., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Развитие ощущений и восприятий // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М., 1964. – С. 13–71.
45. Жизнь знаменитых детей. – К.: Богдана, ЛТД, 1993. – 256 с.
46. Житныкова Л.М. Учим детей запоминать. – Изд. 3-е, доп. – М., 1985.
47. Завтра в школу / Під заг. ред В.К. Котирло. – К.: Рад. школа, 1977. – 128 с.
48. Запорожец А.В. Избр. психол. труды в 2 т. – М.: Педагогика, 1986.
49. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1967. – 324 с.
50. Запорожец А.В. Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника / Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М, 1995. – С. 112–122.
51. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
52. Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. Ч. 1. Материалы межд. научно-практ. конф. – М.: Прометей, 1995. – 96 с.
53. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада.: Метод. реком. / Под ред. В.К. Котырло, С.Е.Кулачковской. – К.: Рад. школа, 1989. — 88 с.
54. Кагальняк А.О. О связи характера и темперамента // Дошкольное воспитание. – 1974. – №8. – С. 60–64.
55. Кириллова Г.О воображении детей младшего дошкольного возраста в игре // Дошкольное воспитание. – 1973. – №12. – С. 35–40.
56. Кириллова Г. Подражание и самостоятельность в словесном творчестве детей // Дошкольное воспитание. – 1978. – №12. – С. 63–69.
57. Кириллова Г. Реалистические тенденции в воображении детей // Дошкольное воспитание. – 1981. – №12. – С. 45–47.
58. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – Минск: Народная асвета, 1984. – 240 с.
59. Колосова Е. Развитие эмоций у детей раннего возраста в действиях с предметами // Дошкольное воспитание. – 1981. – №7. – С. 65–67.
60. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду; Обучение и творчество. – М., 1990.
61. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность дошкольников / В кн.:

Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: Рад школа, 1991. – С. 246–267.
62. Комарова Т.С. О развитии способностей к изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. – 1990. – №6 – С. 44–50.
63. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-метод. посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Редакція ж-лу «Дошкільне виховання». – 2003. – 243 с.
64. Кондратенко Т.Д., Котырло В.К, Ладывир С.А. Обучение старших дошкольников. – К.: Рад. школа, 1986. – 152 с.
65. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась. – К.: Рад школа, 1991. – 221 с.
66. Котирло В.К. Виховання слухняності дітей у сім'ї. – К.: Рад. школа, 1967. – 104 с.
67. Котирло В.К. Початковий період у навчанні школярів. – К.: «Знання». – № 7. – 1985. – 48 с.
68. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Рад. школа, 1971. – 196 с.
69. Котырло В.К. Растет гражданин. – К.: Рад. школа, 1980. – 79 с.
70. Кравцов Г., Кожарина Л., Плашаева Л. Царевна Несмеяна и другие, или Воспитание произвольности // Дошкольное воспитание. – 1971. – №11. – С. 61–64.
71. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991 – 152 с.
72. Кравцова Е. Развитие воображения // Дошкольное воспитание. – 1989. – №12. – С. 37–41.
73. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 354 с
74. Лебедева С.О. О возможностях развития образной памяти // Дошкольное воспитание. – 1985. – №8. – С. 52–54.
75. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
76. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог, произведения: В 2-х т. – М..: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 303–323.
77. Лисина М.И., Силвеструу А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев, 1983.
78. Логинова В., Мотирина Л. Формирование представления о труде взрослых // Дошкольное воспитание. – 1970. – №10. – С. 56–63.
79. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – С. 339–345.
80. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка. – М., 1972. – С. 113–123, 170–174.
81. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Плохій З.П., Кулачківська С.Є., Ладивір С.О., Пироженко Т.О. та ін. – К.: АПНУ, Ін-т проблем виховання. – 286 с
82. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. – М.: Просвещение, 1991. – 112 с.

83. Мещерякова С. Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и при общении со взрослыми // Вопросы психологии. – 1975. – №5. – С. 81–89.
84. Миронов В. Моральное чувство: его формирование с помощью художественной литературы // Дошкольное воспитание. – 1993.– №10. – С. 41–42.
85. Михайленко Н., Короткова Н. Взаимодействие взрослого с детьми в игре // Дошкольное воспитание. – 1993. – №3. – С. 15; №4. – С. 18–23.
86. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста / Под ред. М.В. Антроповой, М.М. Кольцовой. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
87. Мусейибова Т. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1970. – №3. – С. 36–41.
88. Мусейибова Т. Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1972. – №2. – С. 48–55.
89. Мухина В.С. Игрушка как средство психологического развития ребенка // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 123–128.
90. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
91. Неверович Я.З. Начальные формы трудовой деятельности у детей дошкольного возраста / Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М., 1965. – С. 158–189.
92. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
93. Непомнящая Н.И. Формирование воли // Дошкольное воспитание. – 1963. – №9. – С. 36–41.
94. Нискапен Л.Г. Гигиеническое воспитание детей дошкольного возраста. – М., 1975.
95. Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
96. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1987.– 164 с.
97. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – М., Педагогика, 1985.
98. Одаренные дети: Пер с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. – М. Прогресс, 1991. – 376 с.
99. Островская Л.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
100. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т.А.Репиной. – М., 1978.
101. Палагина Н.Н. Развитие воображения в русской народной педагогике // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 69–73.
102. Палагина Н. Развитие воображения у детей второго года жизни //

Дошкольное воспитание. – 1993. – №6. – С. 40–46.
103. Парамонова Л., Ударовских Г. Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. – 1985. – №7. – С. 46–49.
104. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. – М., 1986.
105. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М., 1986.
106. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
107. Полуянов Ю.А. Дети рисуют. – М., 1988.
108. Пороцкая Е. Ребенок: слово и его роль в развитии воображения // Дошкольное воспитание. – 1989. – №9. – С. 70–72.
109. Практикум по возрастной психологии: / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.: ил.
110. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко. – М.: Педагогика 1987. – 192 с.
111. Проколієнко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1979. – 88 с.
112. Проскура Е.В., Шибицкая Л.А. Как учить самых маленьких. – К.: Рад школа, 1987. – 112 с.
113. Психологічний практикум у дитячому садку / Упорядкування І.М. Гоян, А.А. Палій. – Івано-Франківськ: – Плай, 2001. 98 с.
114. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Под ред. Т.С. Комаровой – М., 1983.
115. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 336 с.
116. Психология совместного труда / Под ред. Я.Л. Коломинского. – Минск: Народная асвета, 1987. – 94 с.
117. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / Под ред. Н.М. Щелованова. – М., 1965.
118. Развитие мышления и умственное воспитания дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Педагогика, 1985.
119. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1989. – 216 с.
120. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. — М.: Педагогика, 1986. – 223 с.
121. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
122. Репина Т.А. Восприятие дошкольниками выразительной стороны рисунка и ее влияние на отношение к герою книги // Вопросы психологии. – 1960. – №5. –С. 115–124.
123. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. — М.: Педагогика, 1988. — 232 с.

124. Репина Т., Башлакова Л. Воспитатели и дети, их общение // Дошкольное воспитание. – 1989. – №10. – С. 63–65.
125. Репина Т., Гостюхина О. Самостоятельные игровые объединения // Дошкольное воспитание. – 1984. – №2. – С. 43–46.
126. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 47 с.
127. Рошка Г. Что и почему запоминает ребенок // Дошкольное воспитание. – 1986. – №3. – С. 30–33.
128. Рояк А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. – 1977. – №2. – С. 12–19.
129. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: ПИТЕР, 1999. – 712 с.
130. Рутман Э.М. Исследование развития внимания в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 161–167.
131. Сенъко Т. Шестилетки: труд и признание в группе // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 7. – С. 47–50.
132. Сергеева Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. – М., 1987.
133. Слободская Е.Р. Темперамент в раннем возрасте: родительские оценки поведения детей // Вопросы психологии.– 1955. – №6. – С. 104–112.
134. Смирнова Е.О. Психология ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.
135. Смирнова Е.О. Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. зав. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 327–333.
136. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 49–57.
137. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Педагогика, 1980. — 216 с.
138. Сохин Ф.А. Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению грамоте / Вопросы психологии. – 1974. – №2. – С. 138–142.
139. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника / Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 39–43.
140. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. — М: Изд-во МГУ, 1976. – 144 с.
141. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
142. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 28.
143. Тарасова К. Онтогенез музыкальных способностей. – М, 1988.
144. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. – М, 1965.
145. Титаренко Т.М. Нравственное воспитание дошкольников в семье. – К.: Рад. школа, 1985. – 95 с.
146. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира ребенка / В кн: Воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Л.Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1991. – 368 с. – С. 40–83.

147. Тренируйте ум детей / Сост. Ю.В. Гильбух, В.А. Георгиевская. – К.: Рад. школа, 1983. – 72 с.
148. Трошихина Ю.Г., Гизатулина Д.Х. Развитие кратковременной памяти у детей раннего возраста // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 127–130.
149. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников // Вопросы психологии. – 1987. – №4. – С. 61–67.
150. Уманский Л.И. Некоторые типологические различия в игровых действиях детей // Доклады АПН РСФСР. – 1961. – №3. – С. 61–64.
151. Умственное воспитание детей в детском саду / Под ред. В.И. Логиновой. – Л.: ЛГПИ, 1981. – 166 с.
152. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н. Поддьякова. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
153. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 1997. – 336 с.
154. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
155. Ушакова О. Развитие словесного творчества детей 6–7 лет // Дошкольное воспитание. – 1972. – №9. – С. 22–32.
156. Файнберг С.У каждого ребенка свой темперамент и характер // Дошкольное воспитание. – С. 57–62.
157. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987. – 142 с.
158. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток // Вопрос психологии. – 1989. – №2. – С. 39–47.
159. Чиркова Т. Учет индивидуально-психологических особенностей детей / Дошкольное воспитание. – 1986. – №5. – С. 38–42.
160. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
161. Чудновский В.Э. О специфике типологических особенностей у детей дошкольного возраста / Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М., 1967. – Т. V. – С. 58–73.
162. Чуковский К.И. От двух до пяти. / Соч. в двух томах. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – С. 73–404.
163. Шаграева О.А. Детская психология. Теоретический и практический курс. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
164. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. М.: Знание, 1981. – 192 с.
165. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М: Педагогика, 1978. – 304 с.
166. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Педагогика, 1985.
167. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

ЗМІСТ

НБ ПНУС
757967