

О.В. БЕЛАНОВСКАЯ



Д
ДИАГНОСТИКА
И КОРРЕКЦИЯ
САМОСОЗНАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ

ISBN 985-06-0892-7



9 799850 608924

О.В. БЕЛАНОВСКАЯ

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Пособие для педагогов-психологов,
педагогов учреждений, обеспечивающих
получение дошкольного образования

*Рекомендовано Центром учебной книги
и средств обучения
Национального института образования*

Минск
«Вышэйшая школа»
2004

УДК 373.2.015.3
ББК 88.8
Б 43

Рецензент:

заведующий кафедрой педагогической психологии Минского городского института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, кандидат психологических наук Л.В. Орлова, педагог-психолог дошкольного учреждения № 200 г. Минска Т.И. Дрозденко

Все права на данное издание защищены. Любое воспроизведение данного произведения либо его части не может осуществляться без разрешения издательства.

Белановская О.В.

Б 43 Диагностика и коррекция самосознания дошкольников: Пособие для педагогов-психологов, педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / О.В. Белановская. — Мн.: Выш. шк., 2004. — 102 с.
ISBN 985-06-0892-7.

В пособии рассматриваются методы диагностики самосознания детей раннего и дошкольного возраста, предлагаются материалы, в которых раскрываются содержание организации коррекционной работы, принципы и конкретные методы развития самосознания.

Предназначено для педагогов-психологов, социальных педагогов, работающих в сфере дошкольного воспитания, студентов и учащихся педагогических учебных заведений. Будет полезно воспитателям детских дошкольных учреждений, родителям, интересующимся практической психологией детства.

УДК 373.24.015.3
ББК 88.8

ISBN 985-06-0892-7

© Белановская О.В., 2004
© Издательство «Вышэйшая школа», 2004

Предисловие

Ведь только в детстве человеку доступно высшее счастье, высшее искусство — быть самим собой. Всю последующую жизнь мы стремимся к этому утраченному счастью, которое было когда-то так близко, так возможно.

Д.В. Ольшанский

Интерес человека к своему «Я» — исконный и вполне понятный. Кто не задавал себе вопрос: «Кто я?» Каждый имеет множество образов своего «Я», рассматриваемых в разных ракурсах: каким воспринимает себя человек в настоящий момент, каким мыслит идеал своего «Я», каким это «Я» выглядит в глазах других людей и т.д. Будучи субъектом познания, человек вместе с тем выступает и как объект для самого себя.

Когда говорят «мое «Я»», то имеют в виду нечто в высшей степени интимное, личное во внутреннем духовном мире человека, потенциальный регулятор его психической деятельности. «Я» овладевает своим содержанием и как бы возвышается над своими духовными элементами и в целом в форме личности. Как предмет направленного на него внимания «Я» как бы надстраивается над человеческим существом как источником исходящих от него переживаний. С точки зрения психологии, человеческое «Я» — высшее и сложнейшее интегральное образование в духовном мире человека, динамичная система всех сознательно осуществляющихся психических процессов. «Я» — и сознание, и самосознание как целое. Это некий нравственно-психологический, характерологический и мировоззренческий стержень личности.

Самосознание, обусловленное в своем происхождении социальным бытием человека, в функционировании призвано обеспечивать его сознательное и свободное отношение к действительности, к себе и к своим собственным по-

буквенным. Как считают психологи, самосознание – это особая, свойственная человеку форма отражения и саморегуляции системы собственных побуждений. Исследователи выделяют множество разнообразных характеристик самосознания: субъективные феномены (чувство «Я», самоощущенность и т.п.), уровни отражения себя (от наименее отчетливого до развернутой рефлексии) (У. Джемс, И.С. Кон, К.А. Абульханова-Славская, В.С. Мерлин), содержание отражаемого («Я»-физическое, «Я»-социальное, «Я»-духовное (У. Джемс)), конфликтный личностный смысл (В.В. Столин). В самосознании различают процессы и структуру: целостный процесс осознания себя представляет собой единство когнитивных (самопознание, отражение своих объективных характеристик себя как объекта) и аффективных (самоощущение, отражение субъективного отношения) процессов, которые составляют аффективной и когнитивной составляющим структуры «Я», а также различным видам самооценки.

В настоящее время внимание многих психологов во всем мире привлечено к проблемам раннего детства. Это интерес далеко не случаен, так как обнаруживается, что первые годы жизни являются периодом наиболее интенсивного нравственного, умственного, физического развития. Именно в раннем возрасте закладывается фундамент самосознания, становление которого происходит на протяжении всей жизни человека или как поэтично выразился А. Григорьев – всю жизнь идет процесс «самосоздания».

Только на основе изучения становления детского самосознания можно более глубоко познать и понять особенности самосознания зрелой личности. Однако, оставаясь принципиально важным, изучение содержания механизмов и структур человеческого самосознания, до сегодняшнего дня является наиболее сложным. Характеризуя состояние проблемы самосознания, осознания «Я» в психологии, А.Н. Леонтьев (1983) отмечает, что она остается нерешенной. Но это проблема высокого жизненного значения, «венчающая психологию личности».

В предлагаемой работе рассматриваются вопросы развития самосознания на ранних этапах онтогенеза, что и составляет содержание данного пособия о диагностике и коррекции самосознания ребенка.

В названии книги есть понятие «диагностика», под которой понимается процесс выявления индивидуальных особенностей развития личности с помощью специальных методов. Еще есть понятие – «коррекция» (лат. *correctio*) – исправление. Следовательно, психологическая коррекция – это психолого-педагогическое воздействие на психику отдельного ребенка или группы детей с целью что-то улучшить или исправить в случае необходимости. Фактически в реальном педагогическом процессе коррекция всегда осуществляется в соответствии с интересами развития личности ребенка. Важно подчеркнуть, что диагностика и коррекция всегда находятся в единстве, иными словами, процесс изучения личности ребенка обязательно сопровождается воздействием, последствия которого необходимо предвидеть и учитывать.

В первой главе рассматриваются теоретические вопросы развития самосознания ребенка раннего и дошкольного возраста. Представлены современные взгляды психологов, характеристики нормативного развития.

Во второй главе освещаются вопросы диагностики самосознания детей. Здесь определяются методологические основы, описываются конкретные методы изучения самосознания.

В третьей главе даны рекомендации по построению коррекционно-профилактической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии самосознания. Приведены конкретные «технологии» в работе с детьми раннего и дошкольного возраста.

Автор надеется, что пособие будет полезно как детским психологам, так и педагогам, воспитателям детских дошкольных учреждений, а также родителям, интересующимся практической психологией детства.

О.В. Белановская

1

САМОСОЗНАНИЕ РЕБЕНКА НА РАННИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

1.1. РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ



В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин). На основе эмоционального, ситуативно-личностного общения взрослого и ребенка у младенца в первом полугодии жизни постепенно складывается образ не только взрослого, но и себя как субъекта коммуникативной деятельности. Этот образ имеет форму эмоционально-положительного самоощущения, переживания младенцем своей субъектности, личности, он является отражением отношения к нему окружающих взрослых, которые в своем взаимодействии с ре-

Следует отметить, что в современной психологии наибольшее распространение получила точка зрения, ставящая под сомнение самоощущение у ребенка первого года жизни зачатков личности и самосознания. Остаются открытыми вопросы происхождения и ранних генетических этапов этих, по существу, центральных для психической жизни человека образований.

В отечественной психологии исследования в области развития общения у ребенка первого года жизни открыли возможности для изучения ранних форм его личности и самосознания (А.В. Запорожец,

бенком авансом выражают «человеческое отношение», наделяя его ценностью, уникальной значимостью.

В исследовании Н.Н. Авдеевой (1996) изучалось влияние характера общения со взрослым на качественные особенности образа себя у маленьких детей с разным опытом общения. Результаты этого исследования выявили яркие различия в восприятии и отношении к своему зеркальному отражению у воспитанников детского дома по сравнению с детьми из семьи. У последних стойкий интерес к своему зеркальному отражению, сопровождавшийся интенсивными положительными эмоциями, наблюдался уже в конце третьего месяца жизни. У детей детского дома восприятие своего отображения в зеркале вызывало настороженность, тревогу, испуг. Дети отворачивались, в особенности когда находились «один на один» с зеркалом.

Во втором полугодии ведущей деятельностью становятся предметные манипуляции, а общение, согласуясь с ними, приобретает ситуативно-деловую форму. Эмоционально положительное самоощущение на основе расширяющегося индивидуального опыта в предметном манипулировании обогащается представлением ребенка о себе как деятеле, субъекте предметно-практических действий. Младенец начинает различать успешность и неуспешность своих практических манипуляций, переживать свои достижения и уже на этой основе относиться к одобрению или неодобрению взрослого (Н.Н. Авдеева, 1982).

Отношение ребенка к действительности оказывается с самого начала социальным, общественным отношением. В контексте общения ребенка со взрослым начинается развитие самосознания в его исходных формах. Таким образом, в ходе общения и практической деятельности с помощью взрослого ребенок открывает себя как субъекта, как личность: у него формируется образ самого себя (рис. 1).



Рис. 1. Структура «образа самого себя»

М.И. Лисина (1986) предлагает для обозначения первичного отражения ребенком самого себя, складывающегося из представлений о себе и связанного с ним переживания, термин «образ самого себя». Образ самого себя имеет сложную архитектуру. Так, в частности, выяснилось, что существуют некоторые особенности структуры образа, так сказать, по «изогонии». Невидимому, есть центральное ядерное образование, на которое проецируются все новые впечатления, получаемые индивидом. В этом образовании представлено в наиболее переработанной форме знание о себе как о субъекте, о личности, в нем рождается общая самооценка, тут она постоянно существует и функционирует. Кроме центра у образа имеется «периферия» — так называются отстоящие от центра части, куда приходят самые новые и свежие сведения человека о себе. На периферию поступают главным образом свежие факты, частные знания. Но они немедленно преломляются через призму центрального образования и образуют аффективными компонентами. Действие последних способно вызвать искажение представлений — завышение или занижение их. Но не только центр влияет на периферию; одновременно идет влияние и в обратном направлении. Благодаря влияниям периферии общая самооценка постепенно модифицируется, меняет свои краски, увеличивается в полноте.

Следовательно, сложная архитектура образа самого себя обуславливает его динамизм и постоянное развитие. Воздействие центра и периферии обеспечивает расширение возникающих противоречий между новыми знаниями и прежним отношением к себе и диалектическое рождение нового качества. Хотелось бы повторить еще раз, что образ самого себя не сводится к сумме отдельных кирпичиков — частных представлений об отдельных актах и поступках. Он всегда носит интегральный характер, поэтому и развитие образа не сводится к накоплению новых деталей, а есть процесс перестройки, качественного преобразования всего образа в целом.

Когнитивный и аффективный компоненты образа себя на первом году жизни еще четко не дифференцированы и выступают в форме эмоционально-положительного переживания ребенком своей субъектности в коммуникативной и предметно-практической деятельности. Все это поз-

воляет говорить о том, что уже в младенчестве формируются предличностные формы, которые:

- включают совокупность отношений ребенка к себе, к другим людям и к миру в целом;
- существуют в виде некоторых образований, возникающих в пунктах пересечения разных видов этих отношений.

Таким образом, на протяжении первого года жизни у ребенка постепенно складывается образ самого себя (Н.Н. Авдеева, М.Г. Елагина, С.Ю. Мещерякова, 2000). В этот период происходит становление и развитие трех линий отношений ребенка: к взрослым, предметному миру и к себе, при ведущей роли отношения к взрослому как к субъекту общения. В сфере отношения к взрослому зарождается активность младенца как предличностное образование. К трем месяцам жизни активность начинает проявляться в двух сферах отношений. В соответствии с тем, как складываются отношения со взрослыми — насыщены или не насыщены они положительными эмоциями, — формируется и отношение к себе — бодрое, радостное самоощущение или вялое, апатичное, и отношение к предметному миру — любознательное, оживленное или безразличное, пассивное.

В конце первого года жизни активность наблюдается во всех трех сферах отношений. Их взаимодействие осуществляется при опосредствующей роли отношения к себе, которое становится главным стержнем личностного образования.

Отличительной чертой раннего возраста являются знаковые формы поведения, возникновение которых обусловлено переходом от общения (система «субъект — субъект») к совместной деятельности (система «субъект — субъект — объект»). Достижения ребенка в предметной деятельности и признания их со стороны взрослых становятся для него мерой своего «Я» и способом утверждения собственного достоинства. У детей проявляется отчетливое стремление к достижению результата, продукта своей деятельности.

Во второй половине раннего возраста формируется функция замещения, предполагающая перенос значения (и соответствующего ему способа действия) с одного, специфического, предмета на другой, неспецифический (О.В. Белановская, 2000; Л.Н. Галигузова, 1993; Ю.И. Карандашев, 1991; Е.О. Смирнова, 1997 и др.). Такой перенос ста-

говит, и возможным благодаря обобщающей функции слова, которое собирает в себя опыт действий ребенка с предметом и переносит его на другой, обозначенный этим словом предмет. В игре не только действие отделяется от конкретной вещи, но и слово отделяется от предмета, за которым оно первоначально закреплено (ведь слово-имя сначала является несъемным признаком предмета). Происходит как бы перестроение структуры «предмет – действие – слово» в структуру «слово – действие – предмет». Ребенок начинает действовать именно таким образом не потому, что он воспринимает данные предметы, а потому, что он сам назвал и этим определил свое действие. Происходит разрыв наличной ситуации и переход к ситуации опосредованной.

С помощью слова (знака) ребенок становится способным обратить внимание на самого себя, взглянуть на себя со стороны. Это начало способности или сама способность заглядывания внутрь самого себя, начало формирования образа себя и вынесения его в целом или отдельных свойств во вне – объективация самого себя, формирование самосознания.

Л.С. Выготский (1984), С.Л. Рубинштейн (1999) и другие представляют самосознание как более высокий уровень психической жизни, чем предметное сознание. Следовательно, в процессе развития личности самосознание возникает значительно позднее, чем предметное сознание. Л.С. Выготский (1984) писал: «Первое, что возникает в сознании младенца, может быть названо ближе и точнее всего, как ... “пра-мы”». Это первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собственной личности, т.е. сознания дифференцированного и выделенного «Я».

К трем годам у ребенка формируется представление о себе, что выражается в переходе от называния себя по имени к использованию местоимений «мой», «Я» и т.д.

Показателем растущего чувства собственной индивидуальности служит употребление ребенком местоимения «Я». Обычно на третьем году жизни, когда дети начинают произносить короткие предложения, они часто, выполняя какое-либо действие, описывают его. Например, взбираясь на стул, ребенок говорит: «Я сяду».

В течение первых двух лет жизни дети совершают гигантский скачок в самопознании. Согласно результатам

исследований М. Льюис и Дж. Брукс-Ганн (M. Lewis, J. Brooks-Gunn, 1979), развитие самопознания у детей проходит ряд этапов:

первый – от рождения до трех месяцев. У ребенка наблюдается появление интереса к внешним социальным объектам. Развито чисто эмоциональное различение себя от другого;

второй – от трех до восьми месяцев. Закрепляется дифференциация «Я – другой», и ребенок начинает в отдельных ситуациях узнавать себя;

третий – от восьми до двенадцати месяцев. Младенец начинает дифференцировать свои отдельные внешние свойства. Данное различение возможно благодаря постоянству черт, по которым воспринимается «самость»;

четвертый – от одного года до двух лет. Формируются базовые категории, в которых воспринимается «самость», возраст, пол. «Я» как источник активности консолидируется, и, как следствие, собственные черты начинают узнаваться систематически, в разных ситуациях.

В раннем возрасте ребенок открывает себя как отдельную персону. Осознание себя как отдельного субъекта, как уникального «Я» происходит через:

- телесные чувствования;
- «образ» тела;
- визуальный образ своего отражения в зеркале;
- переживание своего волеизъявления и способность выделять себя как источник своих воли, эмоций и волеизъявления.

Ребенок открывает себя в зеркале после полутора, а иногда и двух лет. Исследования психолога В.С. Мухиной (1985) показывают, что узнавание себя в зеркале значительно задерживается в том случае, когда взрослые специально не обучают ребенка восприятию своего изображения.

Малыш открывает себя однажды. Он смотрит в глаза своему отражению. Взгляд напряженный. Ребенок переводит глаза с разных частей лица, он весь – интеллектуальное внимание. Что-то с ним происходит. У него возникает вопрос, проблема: «Кто это?» Осознание того, что это он сам каким-то образом оказался в зеркале и смотрит на самого себя, потрясает ребенка, только потом он начинает испытывать радость по поводу своего отражения.

На современном этапе можно выделить, по крайней мере, три источника научной информации о восприятии детьми своего зеркального отражения: дневники детского развития, тесты интеллекта и собственные экспериментальные исследования. Многие исследователи склоняются к мысли, что через узнавание своего зеркального отражения ребенок приходит к открытию своего «Я», к появлению самосознания.

Французский психолог *И. Бал* (1987) пытался раскрыть связь «Я», субъективно воспринимаемого «здесь», и «Я», существующего «там» в зеркале. Символ субъективного и объективного «Я», по мнению автора, является одной из важных задач развития в раннем возрасте.

Французский психолог *Лемейр* (1987) так описывал стадии узнавания ребенком раннего возраста себя в зеркале:

- находясь перед зеркалом, дитя берет реальные вещи и воображаемые, пытается удержать образ, но еще не может;
- начинает понимать, что отражение — это не реальное существо;
- осознает, что отражаемый образ принадлежит ему и отличается от других образов;
- сравнивает себя с другими детьми, пытается соединить себя со своим новым образом. Воспринимая людей, отличия между ними, включаясь в социальное взаимодействие, начинает осознавать себя, у него формируется образ «Я».

В работе «Отношение ребенка с другими» французский ученый *М. Merleau-Ponty* (1987), описывая развитие ребенка от рождения до трех лет, возраст после шести месяцев определил как «сознание своего собственного тела и зеркальный образ».

Дети открывают свой внешний облик достаточно рано, потому что взрослые настоятельно показывают, понуждают понять и увидеть в зеркале именно отражение малыша. Но действительно ли ребенок соотносит свое изображение в зеркале с самим собой? Ведь мы, взрослые, так старались донести до его сознания, что тот в зеркале именно он, невидимый прежде, и есть.

Шестимесячный малыш, находясь у зеркала с родителем, прежде чем узнать свое отражение, узнает отражение родителя. Если ребенок и мать у зеркала вместе, ребенок улыбается отражению матери, если мать говорит с ним, то ребенок поворачивается к ней с удивлением. Малыш еще не в состоянии понять, как это происходит, что мам стало две: одна здесь, вторая в зеркале?

К восьми месяцам из телесных и зрительных ощущений у ребенка начинает складываться образ собственного

тела. Ребенок тщательно обследует каждый участок своего туловища: внимательно рассматривает, пробует на вкус свои руки, ноги.

Н.Н. Авдеева (1993) описывает следующую картину поведения ребенка перед зеркалом: «Ребенок размахивает рукой, перебирает пальчиками, постукивает по зеркалу и одновременно наблюдает за отражением своей руки в зеркале. Затем, на следующей стадии, совершив движение, переводит взгляд на реальную руку, после чего рассматривает свое лицо, глаза. Часто ребенок попеременно смотрит на руку, ее отражение и устанавливает контакт глазами, связывая свои действия в единое целое. Характерными являются паузы, прерывающие действия ребенка: он совершает действие, останавливается, замирая, снова размахивает рукой и снова останавливается, внимательно глядя в зеркало и радуясь произведенному эффекту».

Годовалый ребенок смотрит в зеркало, что-то там видит, бьет ладошкой по стеклу. Но что там? Видит ли он там самого себя? Он испытующе смотрит на маму в зеркале и маму возле зеркала, рассматривает свою игрушку. Видит ее.

Благодаря зеркалу ребенок может полностью увидеть свое тело. И первая проблема, которая встает перед ним, это понимание того, что образ в зеркале — не он; он находится там, где тело можно почувствовать. Благодаря зеркалу малыш замечает, что он может сам себя видеть, что его видят другие.

Отсюда здесь два образа: образ в зеркале — его не возьмешь в руки, и образ реального предмета — его можно взять. Ребенок бьет рукой по стеклу, смотрит на отраженную игрушку, заглядывает за зеркало. Опять смотрит в зеркало и переводит взгляд на реальную игрушку, лежащую на реальном полу. Он берет свою игрушку, и на этом исследовании заканчивается. Всегда заканчивается.

И дело здесь не в том, что маленький исследователь устал и отвлекся. У него в сознании еще не вспыхнула проблема, не возник вопрос: «Но же, в конце концов, тут происходит?» Ребенок не осознает, что в зеркале его отражение — он еще не знает своего образа. И хотя взрослый настоятельно убеждает: «Это Петя! Вот Петя!» — ребенок радостно улыбается общению, но не в состоянии открыть того, что ему с такой настойчивостью внушают. Еще рано.

Мы проводили такой эксперимент с годовалыми детьми: подводили ребенка к зеркалу, потом отвлекали его игрой. В процессе иг-

ры незаметно наклеивали яркой губной помадой пятнышко на носике или щеке. Ставили ребенка перед зеркалом – он не реагировал на свое закрашенное лицо. Значит, ребенок еще себя не знает!

Повторим уже описанный опыт. Намажем пятнышко на лице ребенка, который уже узнает себя в зеркале. Ребенок сразу же тянет руку к лицу и начинает его стирать с лица. Значит, мы можем заключить, что он видит свое отражение и знает, что это он и есть! (О.В. Беломоусова, 2011).

Французский психолог Р. Заззо (1967) наблюдал взаимоотношения своего сына с зеркалом, в котором отражалось его тело. В год ребенок приближался к зеркалу, лизал его, целовал, «разговаривал» со своим отражением. Он толкал зеркало лбом, как бы желая пройти сквозь него, и время от времени заглядывало, что там такое? По мнению Р. Заззо, попытка ребенка заглянуть за зеркало – своего рода игра, предшествующая seinem разграничению своего «Я» и «Я» других людей.

С четырнадцати месяцев реакция ребенка, который раньше воспринимал все с восхищением и энтузиазмом в зеркале, начинает меняться. В два года ребенок кажется удивленным при виде зеркала, он как бы испытывает замешательство, отворачивается от него. Р. Заззо предполагает, что ребенок уже утратил полную наивность представлений о первоначальной нерасчлененности личности и окружающей среды. Но еще много месяцев он продолжает называть свое отражение не иначе как «мальчик», «девочка». Выделяя предпосылки формирования образа «Я» у ребенка, Р. Заззо отмечает отделение своего тела от предметов окружающей действительности (в конце первого года жизни), отделение собственных действий от своего тела (на втором году жизни).

В период между восемнадцатью месяцами и двумя годами ребенок может идентифицировать отражаемый образ с именем, например, «Катя», «Ваня», но на вопрос: «Кто в зеркале?» – еще не может ответить: «Я». Он понимает, что для других «Катя» и «Я» – одно и то же, но еще не знает, что сферу психического мы называем «Я».

И лишь в два года десять месяцев малыш дает отражению свое собственное имя. Чуть раньше в его речи появляются личные местоимения «меня», «ты». Ребенок начинает использовать слова «мой», «твой» и, наконец, слово «Я».

К концу третьего года малыш, глядя в зеркало, пытается постигнуть проблему: «Если я здесь, то кто же там?» Он внимательно всматривается в свое изображение, смотрит в зеркало, пытаясь постигнуть его глубину. Постепенно ребенок снова убеждается, что все-таки там он сам и есть.

Теперь он начинает строить перед зеркалом гримаски, надевает на себя различную одежду (папину шапку, мамину шляпку, шаль, перчатки) и в преображенном виде снова рассматривает себя в зеркале. Начинается этап отождествления себя с самим собой через отражение в зеркале. С помощью зеркала ребенок получает возможность формировать свое представление о себе в настоящем – здесь, сейчас, в данный момент.

Можно утверждать, что обыкновенное зеркало, которое имеется у каждого человека в доме, помогает родителям развивать своего ребенка. Чем больше ребенок будет узнавать самого себя, тем лучше он сможет владеть собой, строить взаимодействие со сверстниками, взрослыми людьми. Родителям, для развития самосознания маленького ребенка, необходимо:

- как можно чаще разговаривать с ним, причем стараясь говорить доброжелательным тоном. Даже если ребенок не понимает тех серьезных проблем, о которых ему говорят, улыбка, нежное и ласковое обращение к малышу позволит установлению первых социальных контактов;
- обращаясь к ребенку, называть его по имени. Это позволит малышу в уже довольно раннем возрасте осознавать свое имя. А ведь осознание своего имени является важной составляющей самосознания каждого человека;
- подносить ребенка к зеркалу, пусть он знакомится со своим отражением. Ведь благодаря зеркалу ребенок может полностью увидеть свое тело, узнать самого себя.

С шестимесячного ребенка можно улыбаться зеркальному отражению. Это позволит укрепить эмоциональный контакт с малышом.

Годовалого ребенка надо подносить к зеркалу – пусть он рассматривает отражение себя, взрослых, игрушек, комнаты. Необходимо задавать вопросы ребенку. Пусть он покажет, где мама, игрушка, Петя. Ребенок не всегда сможет ответить на вопросы взрослого, он отвлекается и быстро устает. Но радостно улыбается общению. Для него это игра с зеркалом. Благодаря такой игре малыш лучше узнает себя и учится взаимодействовать с нами.

Двухгодовалого ребенка, подводя к зеркалу, нужно расспрашивать, кого он видит в зеркале, рассматривать и называть части тела, которые видит ребенок. Это позволит ему более диффе-

ренцированно представлять свой образ. Ребенок называет себя все еще по имени. Но уже скоро он сможет ответить: «Я» на вопрос: «Кто это там, в зеркале?».

Трехгодовалому ребенку нужно позволять экспериментировать со своими и некоторыми вещами взрослого перед зеркалом. Данные эксперименты позволяют ребенку сформировать свое представление о себе в настоящем, здесь, в данный момент.

Б.Г. Ананьев (1977) выделял следующие этапы генезиса самосознания:

- дифференциация человека и вещи;
- отделение себя от своих действий;
- употребление собственного имени;
- переход к местоимению первого лица.

Одним из ключевых моментов раннего генезиса самосознания он считал процесс общения ребенка со взрослым и их совместные действия.

С.Л. Рубинштейн (1989) считал, становление самосознания в раннем детстве проходит через два этапа.

На первом этапе происходит овладение ребенком собственным телом, возникновение произвольных движений.

На втором этапе, который связывается автором с периодом начала ходьбы, самостоятельного передвижения, ребенок реально становится относительно самостоятельным субъектом, т.е. он выделяется из окружающего мира. Именно с осознанием этого, по мнению С.Л. Рубинштейна, «и связано зарождение самосознания личности, первое представление ее о своем «Я»».

Французский ученый А. Валлон (1967) отмечает, что развитие самосознания в раннем детстве происходит в следующем направлении:

- ребенок познает окружающую действительность;
- затем постепенно начинает выделять себя, как некое постоянное существо;
- в возрасте трех лет у ребенка появляются определенные представления о самом себе, появляется самооценка.

Д.В. Ольшанский (1986) выделяет следующие вехи становления самосознания.

Первая – нулевая стадия развития «Я» – от 0–2 месяцев до трех месяцев. В конце данной стадии ребенок уже различает внутренние и внешние ощущения.

Вторая стадия – с двух–трех месяцев до одного года. Происходит выделение «Я» из внешнего мира. Начинают функционировать первые элементы «Я». На основе физических ощущений появляется ощущение независимости и отдельности «Я».

Третья стадия – эмоционально-действенная стадия развития «Я» – от восьми–деяти месяцев. Самостоятельное «Я» ребенка осваивает окружающую действительность.

Четвертая стадия – речевая стадия развития «Я» – от десяти месяцев. Ребенок овладевает собственным телом, возникают произвольные движения, он самостоятельно передвигается в пространстве, появляются первейшие элементы самообслуживания.

Американские психологи П. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюстон (1987) выделяют в раннем возрасте целый ряд форм поведения, свидетельствующих о формировании самосознания. К ним относятся такие компоненты, как влияние на поведение других людей, развитие и проявление чувства собственности, способность понимания эмоционального состояния других – чувство эмпатии, половая идентификация.

В исследовании И.И. Раку (1992), посвященном изучению становления генетически исходных форм самосознания в раннем возрасте, рассматривается вопрос возникновения и развития образа самого себя. Данные исследования показали, что уже к концу второго года жизни можно констатировать сформированность основных структурных компонентов образа себя, причем на протяжении раннего возраста развивается преимущественно когнитивная часть образа. Под влиянием нарастающего индивидуального опыта расширяются знания ребенка о себе, интенсивно формируется периферия образа.

И.И. Раку выделяет четыре качественных этапа становления образа себя на протяжении раннего возраста.

Первый этап – один–полтора года. Наблюдается изначальное становление образа себя, образ себя еще недостаточно сформирован, аморфен, все компоненты до конца оформлены, в структуре образа себя преобладает аффективный компонент, а знания о себе слабо представлены. Начинает формироваться первоначальная структура образа себя. Происходит выделение и узнавание своего

физического облика, самоузнавание в зеркале и на фотографии; на периферию образа фокусируются знания о себе как о объекте действий; о себе как владельце определенных вещей; появляются знания о себе как принадлежащему к определенной группе, как о мальчике или девочке; накапливаются знания о себе: «Я хороший»; развивается чувство соперничества, которое затем перерастает в чувство эмпатии.

Второй этап — полтора — два года. Происходит более четкая дифференциация структурных образований образа себя — дети безошибочно узнают себя в зеркале и на фотографии; развиваются знания о себе как о мальчике или девочке — половая идентификация, эмпатия; появляется чувство собственности: «Это мои игрушки». Таким образом, на этом этапе происходит консолидация знаний ребенка о себе.

Третий этап — два — два с половиной года. Консолидируется сформированность всех образований в структуре образа себя, позволяющих сделать вывод о том, что в этом возрасте складываются исходные предпосылки самосознания в онтогенезе.

Четвертый этап — два с половиной — три года. На этом этапе резко возрастает роль индивидуального опыта ребенка в формировании образа себя. В рамках практической деятельности дети получают и расширяют знания о своих возможностях в области овладения специфическими действиями с предметами, навыками самообслуживания и т. п. Происходят не только количественные, но и качественные изменения целостного образа себя, что обостряет чувствительность ребенка к успеху и неудаче своих действий, данный процесс сопровождается зарождением аффективных форм поведения.

Таким образом, в период раннего детства происходит развитие первичных форм самосознания через осознание себя как отдельного субъекта, как уникального «Я». Собственное «Я» ребенка эмансипируется от взрослых и становится предметом его переживаний. Появляются высказывания типа: «Я сам», «Я хочу», «Я могу», «Я делаю». Именно в этот период многие дети начинают использовать местоимение «Я» (до этого они говорили о себе в третьем лице: «Саша играет», «Маша хочет»). Но собственное «Я» ребенка может выделяться и осознаваться, только оттал-

киваясь и противопоставляясь другому «Я», отличному от его собственного. Отделение себя от взрослого приводит к тому, что ребенок начинает по-другому видеть и воспринимать последнего.

Раньше ребенка интересовали, прежде всего, предметы, он сам был непосредственно поглощен своими предметными действиями и как бы совпадал с ними. Все его аффекты и желания лежали именно в этой сфере. Предметные действия закрывали фигуру взрослого и собственное «Я» ребенка. В период кризиса трех лет, с отделением себя от своего действия и взрослого, происходит новое открытие себя и взрослого. Из мира, ограниченного предметами, ребенок переходит в мир людей, где его «Я» занимает новое место.

В трехлетнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослыми — необходимым моментом ее исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения, преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи. У ребенка в период кризиса трех лет возникает личностное новообразование, проявляющее себя в форме гордости за достижения. Оно интегрирует сложившееся у детей на протяжении раннего детства предметное отношение к действительности, отношение ко взрослому как к образцу и отношению к себе, опосредованное своими достижениями.

В эксперименте Т.В. Гуськовой и М.Г. Елагиной (1987) детям предлагалась такая же задача (собрать сложную пирамидку-собачку, построить трубочку или домик из деталей конструктора и т.д.), а взрослые оценивали достигнутые ими результаты. Исследователи обнаружили, что для детей трехлетнего возраста значимой становится результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослыми — необходимым моментом ее исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые аффективные формы поведения, преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи.

Переживание таких чувств, как гордость, стыд, уверенность или неуверенность в себе, свидетельствует о том, что ребенок практически, в действительности (присвоил, интериоризировал) отношение других к себе. Это — crucialное отно-

шение стало к собственным достижениям и собственным отношениям к себе.

Таким образом, в раннем детстве закладываются первые представления ребенка о самом себе. При правильных методах воспитания непосредственное общение (общение ради общения), характерное для начала младенчества, скоро уступает место общению по поводу предметов, перерастающему в совместную деятельность взрослого и ребенка (М.И. Лисина, 1986). В контексте общения ребенка со взрослым начинается развитие самосознания детей в его исходных формах: у ребенка постепенно складывается «образ самого себя», состоящий из представления о себе и связанного с ним переживания (Н.М. Щеглова, 1982), что позволяет говорить о появлении у младенца предличностных форм, включающих в себя совокупность отношений ребенка к себе, другим людям и миру в целом.

Исследователи едины во мнении, что в раннем возрасте ребенок открывает себя как отдельную личность. Осознание ребенком себя как отдельного субъекта, как уникального «Я», осуществляется через телесные чувствования, формирование «образа» тела, визуальный образ своего отражения в зеркале, а также через переживание своего волеизъявления и появление способности выделять себя как источник своих воли, эмоций и воображения.

1.2. ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ И САМООЦЕНКИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В раннем возрасте можно было наблюдать всего лишь истоки самосознания ребенка. Самосознание формируется к концу дошкольного возраста благодаря интенсивному интеллектуальному и личностному развитию. Оно является центральным новообразованием дошкольного возраста.

На протяжении дошкольного возраста (от трех до семи лет) ребенок становится все более самостоятельным и независимым. Расширяются и его взаимоотношения с окружающими. Это дает возможность для все более полного и глубокого осознания себя, оценки достоинств и недостатков как своих собственных, так и окружающих.

Дошкольный возраст является не только периодом «первого рождения личности» (А.Н. Леонтьев, 1983), но и

периодом оформления «раннего образа «Я»» (М.И. Лисина, 1986). Но каковы факторы, которые определяют становление и развитие образа? Откуда берет человек знания о себе и как он формирует то или иное отношение к ним? По мнению М.И. Лисиной (1986), существуют два основных источника построения образа:

- опыт индивидуальной (одиночной) деятельности человека;
- опыт его общения с окружающими людьми. Опыт общения подразделяется, в свою очередь, на общение со взрослыми и общение со сверстниками (рис. 2).

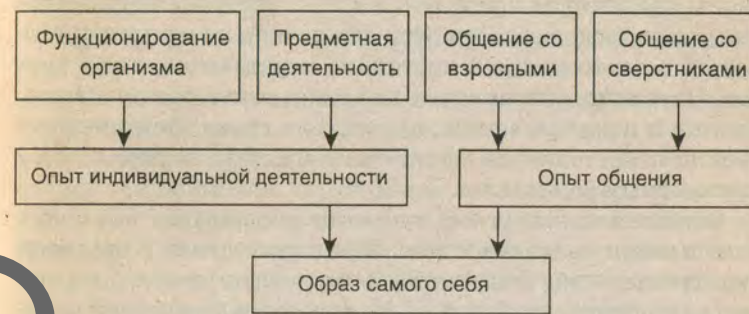


Рис. 2. Факторы и источники построения образа самого себя у дошкольников

другие люди – это не просто внешняя среда, воспринимаемая человеком извне, но и внутреннее содержание его жизни, главное содержание его самосознания. Развитие самосознания человека возможно только через его отношения с другими людьми. По словам М.М. Бахтина, смотря внутрь себя, человек смотрит в глаза другому или глазами другого.

Уровень точности представлений дошкольника о себе прямо пропорционален уровню адекватности оценочных воздействий взрослого.

Заниженная оценка взрослых оказывает наиболее отрицательное влияние на точность определения детьми результатов своих действий. Она вызывает у детей недоверие, споры, несогласие и даже отказ от деятельности.

Завышенная оценка взрослых оказывает двойное действие на поведение ребенка: 1) она искажает представления ребенка в

сторону преувеличения результатов своих действий; 2) мобилизует его силы, стимулирует оптимизм и уверенность в достижении хороших результатов.

Опыт общения со взрослыми является для ребенка главным источником оценочных воздействий, под влиянием которых у него формируются отношения к реальному миру, самому себе и другим людям.

Человеческие отношения (как к себе, так и к другому) имеют двойственную природу. Человек одновременно выступает и как совокупность оценочных качеств, которые могут стать предметом познания, оценки или воздействия, и как самоценная, целостная личность, несводимая к своим частичным проявлениям и не имеющая функциональной определенности. Эти два аспекта не могут существовать в чистом виде и постоянно перетекают одно в другое. Очевидно, что человек не может жить без познания, оценки и использования других, но в то же время человеческие отношения не могут быть сведены только к этим конкретным функциям.

Отношение к другому субъекту неразрывно связано с отношением человека к себе. Как и отношение к другому, отношение к себе колеблется между этими двумя предельными, не достигая их до конца. Вместе с тем в сознании человека всегда живет внутренний другой, через которого осуществляется осознание себя и который порождает саму возможность самосознания. Этот внутренний другой, с одной стороны, оценивает и познает самого субъекта (и тогда, по выражению М.М. Бахтина, он «смотрит на себя глазами другого»), а с другой – является субъектом обращения и диалога (и тогда человек «смотрит в глаза другому»). В обоих случаях при внешней встрече с другим, человек относит себя к другому, т.е. относится к нему. Поэтому отношение к себе и отношение к другому можно считать разными, но неразрывно связанными сторонами единого самосознания (Е.О. Смирнова, 1997).

Исследования Е.О. Смирновой и В.Г. Утробинной (1996) показали, что развитие общения ребенка-дошкольника со сверстниками тесно связано с развитием самосознания и проходит через ряд этапов.

На первом этапе (два – четыре года), ребенок, «смотрясь в сверстника», как бы объективирует себя и выделяет в самом себе конкретные свойства.

На втором этапе (четыре – пять лет) дошкольник начинает относиться к самому себе через другого ребенка. Сверстник становится предметом постоянного сравнения с собой. Это сравнение (конкретных качеств, навыков и умений) направлено на противопоставление себя и другого, посредством которого ребенок оценивает и утверждает себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а только если кто-то их оценивает.

На третьем этапе (шесть – семь лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, сверстник становится для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и самоценной, целостной личностью. Можно полагать, что эти изменения в отношении к сверстнику отражают определенные сдвиги в самосознании дошкольника.

В психологической науке общепризнанно положение о том, что самосознание является сложным внутрипсихическим образованием, имеющим определенную структуру, функции и генезис. В процессе психического развития ребенком присваивается сложившаяся в истории человечества совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций, обеспечивающих его как социальную единицу и как уникальную личность, – целостность и тождественность самому себе. Речь идет о развитии структуры самосознания личности, предполагающей сохранение основных значений и смыслов для человека. Самосознание личности представляет такое единство, которое находит свое выражение в каждом из пяти следующих звеньев: 1) имя собственное и тело, объединяемые ценностным отношением к своему физическому и духовному «Я»; 2) притяжение к признанию; 3) половая идентификация; 4) историческое время личности; 5) социальное пространство личности (рис. 3).

Имя – личное название человека, знак, позволяющий причислить человека к определенному социальному слою, этносу, месту в общественных отношениях, полу. Благодаря имени и месту имени «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Имя ложится в основу самосознания, приобретает особый личностный смысл. Благодаря собственному имени ребенок получает возможность представить себя как обособленную от других исключительную персону.

Диалог двух братьев-близнецов Андриши и Квилла. Андриша в озорном настроении, поддразнивает брата.

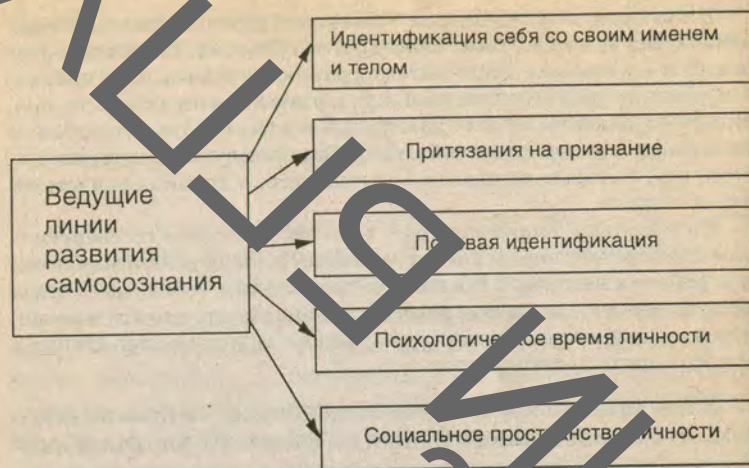


Рис. 3. Ведущие линии развития самосознания по В. С. Мухиной (1997)

Андрюша: Я – Кика!

Кирилл (*протестует*): Я – Кика, а ты – Дюка (*ревел от воодушевления*). (Из дневниковых записей В.С. Мухиной, 1983)

Ребенок обычно рано усваивает, что его имя символизирует его самого. Реакция ребенка на свое имя является надежным показателем особенностей развития самосознания. Если ребенку нравится его имя, он обычно и сам себе нравится, и наоборот. Невозможно определить, является ли отношение к имени первичным или ребенок вначале имеет отношение к себе, а затем уже его переносит на имя. Однако для многих детей начало формирования самосознания совпадает с моментом обнаружения того факта, что у них есть имя.

Потребность в признании является сущностной характеристикой человека как существа социального и как уникальной личности. Реализуя *притязание на признание* человек утверждает чувство собственного достоинства и самоценности, одновременно выступая как социальный индивид. В детстве потребность в признании формируется благодаря пристрастному отношению взрослого к проявлениям ребенка. С раннего возраста ребенок открывает, что все его поступки делят на «хорошие» и «плохие». Так как все хорошее эмоционально поощряется, то у ребенка возникает стремление быть хорошим, начинает развиваться активное стремление научиться тому, что одобря-

ется. При этом ребенок прочно усваивает положительную самооценку: «Я хороший», «Я хороший и больше никакой». В норме все метания ребенка между нравственными эталонами «хороший» – «плохой» неизбежно приводят его к тому, что он утверждает себя как хорошего.

В.С. Мухина (1999) отмечает, что для ребенка очень важно знать и чувствовать свою уникальность, чтобы его не путали с другими. Поэтому:

- у него особенное имя, лицо, тело;
- он не случаен в этом мире: у него есть корни – его предки;
- он когда-то был совсем маленьким, но он растет и станет взрослым – у него будет своя профессия;
- он ценен сам по себе;
- он имеет право быть счастливым и любимым;
- он имеет право быть обязанным другим, право на то, чтобы в нем нуждались;
- он имеет право быть ребенком.

Осознание своей **половой принадлежности** имеет особенно важное значение для развития ребенка. В детстве малыш должен иметь возможность быть признанным в качестве мальчика или девочки.

К трем – четырем годам ребенок знает о своей принадлежности к определенному полу и ясно различает пол окружающих его людей, хотя дети часто ассоциируют половую принадлежность со случайными внешними признаками – одеждой, прической.

Дети старше четырех лет не только правильно различают пол окружающих людей, но и хорошо знают, что в зависимости от пола к ним предъявляются разные требования. Это сказывается в тех «личных сценариях», которые имеют место в представлениях детей о своем будущем.

Происходит усвоение стереотипов поведения по мужскому или женскому типу. Большинство мальчиков стараются быть смелыми, сильными, мужественными, не плакать от боли или обиды; девочки – аккуратными, деловитыми в быту и мягкими или кокетливо-капризными в общении. К концу дошкольного возраста появляются специфические игры – только для мальчиков и только для девочек.

Индивидуальное переживание своего физического и духовного, изменение в течение времени, представленном прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни, создает *феномен психологического вре-*

мени личности. Образы памяти и воображения также способствуют развитию данного феномена. Чем младше ребенок, тем большее участие в формировании жизненной перспективы детской личности должен принимать взрослый. При благоприятных условиях развития самосознания, чем старше становится ребенок, тем отчетливее у него понимание ответственности за себя в настоящем и будущем (В.С. Мухина, 1999).

В исследовании (Е.А. Бирюкевич, 2001) выявлено, что к концу дошкольного возраста происходит дифференциация образа «Я» по временным модальностям, выражающаяся в изменениях самооценки ребенка: от его актуальной самооценки начинают отделяться ретроспективная и прогностическая.

Именно в период от пяти до семи лет у детей складывается способность предвосхищать возможные изменения актуального образа «Я» в будущем и вспоминать о тех ситуациях, в которых образ «Я» не совпадал с актуальным. Например, Мария (4.6): «Если я кого-то забуюсь... Бабу Ягу там... то буду несмелой»; Андрей К. (5.6): «Если мне капнет из ложки на майку, то стану неаккуратным». Эти изменения в образе «Я» означают появление прогностической и ретроспективной самооценки.

В шесть – семь лет ребенок помнит себя в прошлом, осознает в настоящем и представляет себя в будущем: «Когда я был маленьким...», «Когда я вырасту большой...».

Е.А. Бирюкевич (2001) было выявлено, что некоторые дети старшего дошкольного возраста уже способны отражать характеристики собственного «Я» в соотношении с будущим: они выражают желания, связанные с изменением этих характеристик, или бывают в состоянии предвидеть, что конкретные характеристики их «Я» (внешность, сила, здоровье, наличие определенных знаний и умений, личностных качеств, свое положение среди людей, свои желания) могут измениться в результате их собственных действий. При преодолении рубежа семи лет представленность в сознании будущих (возможных) характеристик собственного «Я», таких, как овладение определенными знаниями, навыками, достижение социально одобряемого успеха в деятельности, мечта быть похожими на представителей определенных профессий, сказочных героев, быть, как они, а не только обладать их атрибутами, существенно возрастает. Вместе с тем на этом этапе более редкими становятся желания, связанные с изменением собственного физического облика.

Условия развития и бытия человека, которые психологически вводят его в сферу прав и обязанностей, в сферу

деятельности и общения, представляют собой социальное пространство личности. В онтогенезе человека социальное пространство осваивается весьма постепенно, через стремление ребенка реализовать свои притязания на признание. Через стремления к социальному одобрению и оценки как «хорошего», ребенок усваивает ценностное отношение к должностованию, к тому, что «надо», к нравственным нормам.

Развитие самосознания после трех лет – дальнейшее накопление его познавательного, аффективного и волевого опыта. В этот период из эмоционального «Я», характерного для детей раннего возраста, вырастает рациональное, логическое самосознание, состоящее из понимания идентичности себя и своего изображения. Ребенок начинает понимать, что «Я» – не только набор ощущений, не только субъект каких-либо эмоций, переживаний, оценок. Это теперь еще и объект, о котором можно думать как о постороннем, за которым можно наблюдать, с которым можно рассуждать, и который можно обсуждать, а иногда даже и осуждать. Появляется отстраненность от самого себя. Исходя из этого, можно утверждать, что в дошкольном возрасте у ребенка формируется «зеркальное Я», позволяющее воспринимать себя отстраненно, опосредствованно.

Самосознание – понимание ребенком того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение – складывается центральным новообразованием всего периода дошкольного детства. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке, т.е. в том, как ребенок оценивает свои достижения и неудачи, свои качества и возможности.

По мнению Г.И. Честиковой (1977), самооценка является важным звеном мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, формирующимся при условии, что ребенок является не только объектом, но и субъектом оценочной деятельности. С точки зрения этого автора, формирование отношения личности к себе в процессе какой-либо деятельности наиболее существенно влияют собственные достижения и самооценка. Кроме того, в процессе самооценки личности происходит отнесение своей собственной оценки к общественной оценке тех членов коллектива, мнение которых в силу определенных для личности причин является значимым.

Самооценка дошкольника развивается на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки («Я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. Ребенок приобретает сначала умение оценивать действия других детей, а затем — собственные действия, моральные качества и умения.

«Самый хороший нас Юра. Он никого не обижает. Он играет хорошо, не отбирает игрушки». «Баба смелый, а Сережа трусливый. Он боялся уколов, а Сапунет» (играли в больницу). (Из дневниковых записей Е.А. Панько.)

Самооценка ребенка практически всегда совпадает с внешней оценкой, прежде всего, оценкой близких взрослых («Ты хороший?» — «Да, я ведь послушный»). Оценивая практические умения, пятилетний ребенок преувеличивает свои достижения. К шести годам сменяется завышенная самооценка, но в это время самооценка уже не в такой открытой форме, как раньше. К семи годам у большинства детей самооценка умений становится более адекватной. Тем не менее в целом самооценка дошкольника очень высока, что помогает ему без сомнения и страха осваивать новые виды деятельности.

Во всех возрастных группах дети обнаруживают большую способность объективнее оценивать других, нежели самих себя. Но здесь наблюдаются определенные возрастные изменения. Редко от старшего дошкольника на вопрос: «Кто у вас самый хороший?» — мы услышим: «Я самый хороший», что характерно для самых маленьких. Но это еще не значит, что детская самооценка собственной личности теперь низкая. Дети стали «большими» и знают, что хвастать некрасиво, нехорошо. Как же тогда быть? Совсем не обязательно прямо заявлять о своем превосходстве.

В старших группах можно заметить детей, которые оценивают себя с положительной стороны косвенным путем. На вопрос: «Какая ты, хорошая, плохая?» — они обычно отвечают так: «Я не знаю... Я тоже слушаюсь», «Я тоже умею считать до ста», «Я тоже никогда не обижаю детей. Делюсь конфетами» и т.п. И в дошкольном возрасте оценка и самооценка носят эмоциональный характер (Е.А. Панько, 1982).

Еще одна линия развития самосознания — осознание своих переживаний. В первой половине дошкольного возраста ребенок, имея разнообразные переживания, не осознает их. В конце дошкольного возраста он уже ориентируется в своих эмоциональных состояниях и может выразить их словами: «Я рад», «Я огорчен», «Я сердит».

Таким образом, дошкольное детство — период первоначального становления личности. Центральное личностное образование этого периода — самосознание, которое представляет собой ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, составляющих индивидуальное бытие личности. Система личностных смыслов организуется в структуру самосознания, представляющую собой единство развивающихся по определенным закономерностям звеньев. В дошкольном детстве, как мы уже указывали, происходит присвоение детской личностью звеньев структуры самосознания: формирование образа тела, идентификация с именем, развитие самооценки, половая идентификация, осознание своих переживаний, осознание себя во времени.

2 ДИАГНОСТИКА САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ

2.1. ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА



...применяя методы психологической диагностики, прежде всего следует руководствоваться принципом генетического (исторического) подхода к изучению психики ребенка. Для детской психологии этот принцип имеет основополагающее значение, поскольку он позволяет исследователю анализировать влияние культурно-исторических условий на развитие самосознания в психической жизни детей, на становление их личности.

Необходимо также учитывать принцип детерминизма, причинной обусловленности изменений в самосознании ребенка определенными факторами внешнего и внутреннего порядка.

Личность является сложной целостной системой, в которой все взаимосвязано и взаимообусловлено. Поэтому количественные показатели, получаемые в результате диагностики, приобретают смысл только тогда, когда рассматриваются на фоне личности ребенка.

Каждый полученный при изучении ребенка факт необходимо рассматривать на качественном уровне, с учетом его включенности во внутреннюю картину мира ребенка и его поведения. Следовательно, необходимо изучать лич-

ность ребенка и его самосознание во всех многообразных связях с окружающими людьми. Поэтому следующий важный принцип диагностики – принцип единства изучения самосознания личности и общения.

В психодиагностической практике необходимо также учитывать принцип единства сознания и деятельности. Сознание, самосознание, личность не только формируются, но и проявляются в деятельности. Именно благодаря этим внешним проявлениям можно относительно объективно судить о детях. Правда, точность и объективность выводов о психологическом исследовании относительны. Недаром об одном и том же ребенке разные взрослые нередко высказывают различные суждения. Поэтому важно учитывать мнения всех взрослых, которые часто общаются с ребенком. Реализация принципа стереоскопичности позволит собрать более объективную информацию о развитии малыша.

Почти всякое диагностическое исследование не только измеряет то или иное психическое явление, но и влияет на личность ребенка. Еще Гиппократ сформулировал самое древнее правило, которым необходимо пользоваться при проведении диагностики – «Не навреди!». Принцип ненападения ущерба испытуемому требует такой организации изучения ребенка или группы детей, при которой ни его процесс, ни его результаты не наносили бы испытуемому какого-либо вреда (здоровью, состоянию, социальному статусу и т.д.).

Кроме того, необходимо стремиться применять такие методы, которые помогают развитию малыша. Поэтому очень важно осуществлять единство диагностики и коррекции развития самосознания ребенка. Диагностика, осуществляемая психологом, должна быть направлена на контроль за ходом развития самосознания маленького человека с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Автор известной книги «Психология развития» Г. Крайг (2000) предупреждает, что представления человека о самом себе даже в детском возрасте должны быть согласованными (не противоречащими друг другу), иначе произойдет фрагментация личности, и человек будет страдать от смешения ролей. Д.Б. Эльконин советует: контроль за процессами развития должен быть особенно тщательным для того, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось возможно раньше.

Одним из принципов коррекционности при подборе диагностических средств и непосредственном осуществлении диагностики, основанном на принципе *изменчивости психики*, является обязательным условием в работе психолога.

Как отмечают М.В. Емолаева (1998) и Н.Я. Кушнир (1998), в последние годы в научной литературе появились работы, прямо и конструктивно задающие специфику диагностической деятельности. Анализ этих представлений позволяет следующим образом задать принципы построения организации изучения самосознания ребенка:

- соответствие выбранного диагностического подхода и конкретных методик целям исследования. Это означает, что используемые методы должны выявлять те психологические особенности развития самосознания ребенка, знание которых необходимо для его успешного развития;
- результаты обследования должны быть либо сразу сформулированы на «педагогическом» языке, либо легко поддаваться переводу на такой язык, т.е. опираясь на результаты диагностики, психолог и непосредственно сам педагог могут судить о причинах личностных проблем, поведенческих трудностей ребенка и создавать условия для его успешного развития самосознания;
- прогностичность используемых методов, т.е. возможность прогнозирования на их основе определенных особенностей развития ребенка на дальнейших этапах, предупреждения потенциальных нарушений и трудностей;
- высокий развивающий потенциал метода, т.е. возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе различных развивающих программ.

2.2. МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

Диагностика самосознания в раннем возрасте сопряжена с рядом объективных трудностей.

1. В силу возраста, ребенок обладает ограниченным словарным запасом, он не может еще рассказать о себе

сам, следовательно, психолог должен быть готов в диагностической работе к использованию таких методов, которые позволили бы отслеживать развитие самосознания.

2. Ребенок ситуативен, он способен к сотрудничеству с психологом только в том случае, если выполняемые задания для него интересны. Это обстоятельство делает необходимым использование в диагностической деятельности игровых моментов, привлекательных для детей.

Для изучения осознания себя как отдельного субъекта, как уникального «Я» ребенка можно воспользоваться разными методами. Уже повседневные наблюдения могут дать немало информации. Следует шире использовать жизненные показатели развития самосознания, в частности: телесные чувствования; «образ» тела; визуальный образ своего отражения в зеркале; переживание своего волеизъявления и свою способность выделять себя как источник своих воли, эмоций и воображения, сознание «Я сам». Есть и специальные способы, позволяющие изучать самосознание ребенка.

ДИАГНОСТИКА ВОЗРАСТА РАЗВИТИЯ РЕЧИ

(Т. Хелльбрюгге)

Цель: изучение понимания и использования в речи собственных местоимений (табл. 1).

Таблица 1

Возраст, месяцы	Задание	Выполнение	Правильное решение
1	2	3	4
8-11	Поворачиваться, когда родители называют имя ребенка.	Экспериментатор или один из его родителей ждет, когда ребенок отсчитает свое занятие, затем они обращаются к нему по имени или скатальную игрушку. В отдельных случаях в попытках необходимо выяснить, существует ли разница между званием его имени и другим обращением.	Ребенок поворачивается, если родители или экспериментатор называют его по имени. При этом должно быть ясно, что ребенок поворачивается не только на голос.

1	2	3	4
13-17	Правильно показать или направить взгляд на часть тела	Экспериментатор узнает родителей, как часто указала ребенок уже знает и просит показать эту часть тела или себе, или на родителей, или на куклу например, «глаза» или «рот»	Ребенок показывает или направляет взгляд на одну из названных экспериментатором частей тела
15-20	Правильно показать или направить взгляд на свой живот	Задается вопрос где живот, все равно, может ли его показать ребенок у себя, в кукле или у матери. Экспериментатор просит ребенка: «Покажи мне твой живот»	В ответ на просьбу ребенка показывает или направляет взгляд на свой живот или живот другого человека
18-24	Правильно показать или направить взгляд на три части тела	Экспериментатор спрашивает у родителей, какие части тела ребенок знает. Затем он просит ребенка показать части тела на себе, одном из родителей или кукле, спрашивая о каждой части тела по отдельности. Легче всего при этом определяются глаза, рот, нос, живот, волосы и руки	В ответ на просьбу ребенка показывает или направляет взгляд минимум на три части тела, о которых спрашивают. Не достаточно, чтобы ребенок назвал части тела
22-29	Показать или посмотреть на свою руку	Экспериментатор просит ребенка показать ему свою руку	Ребенок показывает или смотрит на свою собственную руку или поднимает ее
22-31	Использовать свое имя при разговоре о себе	Экспериментатор спрашивает родителей, означает ли их ребенок самого себя, используя при этом свое имя. При необходимости ребенка спрашивают: «Как тебя зовут?»	Ребенок использует свое имя или его упрощенную форму, когда говорит о себе, или если его спросят, как его зовут. Повторение собственного имени не допускается

1	2	3	4
25-34	Говорить о себе в Я-форме	Экспериментатор спрашивает родителей и следит во время обследования за тем, использует ли ребенок Я-форму, когда говорит о себе	Ребенок говорит о себе в Я-форме, не повторяя только непосредственно языковые выражения родителей или экспериментатора
25-34	Выразить желания в Я-форме	Экспериментатор спрашивает родителей, выражает ли их ребенок желания в Я-форме, например: «Я хочу!» или «Я не хочу!»	По словам родителей, которые могут подтвердить это примером, ребенок выражает желания в Я-форме
28-37	Понимать вопросы типа: «Что ты делаешь, когда ты устал (голоден, грязный)?»	Экспериментатор спрашивает ребенка: «Что ты делаешь, когда ты устал? Что ты делаешь, когда ты голоден? Что ты делаешь, когда ты грязный?» После каждого вопроса экспериментатор ожидает ответа	Однозначными жестами или вербальными выражениями ребенок отвечает, что он понял два из трех вопросов и соответственно реагирует, изображая сон, еду и мытье
28-39	Использовать слово «мне» или «тебе»	Экспериментатор указывает на предмет, который надет на ребенка, или который ребенок принес с собой, и спрашивает: «Кому это принадлежит?» Одновременно он следит в ситуации обследования за языковыми выражениями ребенка. Если это задание не может быть выполнено в ситуации обследования, экспериментатор общается с родителями с вопросом: «Использует ли ваш ребенок слово "мне", чтобы пояснить, что что-то принадлежит ему, или использует слово "тебе"?»	Ребенок использует местоимение «мне», чтобы пояснить, что что-то принадлежит ему. Правильное использование «тебе» может уже оцениваться экспериментатором позитивно

1	2	3	4
29-39	В ответ на вопрос показать свой подбородок	Экспериментатор пробует выяснить это задание вслед за вопросом по трем частям тела, обращаясь к ребенку: «Покажи мне твой подбородок! Где твой подбородок?»	В ответ на вопрос ребенок показывает свой подбородок или подбородок матери, экспериментатора или куклы
32-43	Знать свой пол	Экспериментатор спрашивает ребенка: «Ты мальчик (пауза) или девочка?» Куклы и картинки с детьми, на которых надо распознать пол, могут также использоваться, они не уменьшают сложность задания	Ребенок вербально отвечает утвердительно на соответствующую часть вопроса или реагирует соответственно киванием головы. Также задание считается выполненным, если он правильно может назвать свой пол

ЛИТЕРАТУРА

Хелльбрюгге Т. и др. Мюнхенская функциональная диагностика развития: В 2 т. Мн., 1997. Т. 2.

МЕТОДИКА «ЗЕРКАЛО» (В.С. Мухина)

Цель: изучение самоузнавания у ребенка раннего возраста.

Материал: зеркало 40 × 40 см на подставке.

Проведение методики заключается в регистрации поведения ребенка. Его подводят к зеркалу, затем отвлекают игрой. В процессе игры малышу незаметно ставят точку краской на носу или щеке. Затем опять подводят к зеркалу. Поведение ребенка регистрируется по следующим параметрам:

- 1) **возраст:** год, месяц;
- 2) **пол:** муж. - 1; жен. - 0;
- 3) **поведенческая реакция:** 0 - не реагирует; 1 - ребенок начинает стирать пятно с зеркала; 2 - ребенок стирает пятно со своего лица.

Результаты: 0 - низкий результат, ребенок не реагирует на свое запачканное лицо - значит, еще не узнает себя в зеркале; 1 - ребенок уже видит отражение в зеркале, но еще не идентифицирует отражение с собой; 2 - ребенок узнает самого себя в зеркале.

ЛИТЕРАТУРА

Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. М., 1988.

МЕТОДИКА «ЗЕРКАЛО» (модификация О.В. Белановской)

Цель: изучение развития образа себя у ребенка.

Материал: зеркало 40 × 40 см на подставке.

Проведение методики заключается в регистрации поведения ребенка, находящегося перед зеркалом. Ребенка сажают одного перед зеркалом так, чтобы экспериментатор не попадал в поле его зрения, и регистрируют поведение по следующим параметрам:

- 1) **возраст:** год, месяц;
 - 2) **пол:** муж. - 1; жен. - 0;
 - 3) **длительность рассматривания:** 0 - быстрое (5 с); 1 - продолжительное (5-15 с); 2 - долгое (свыше 15 с);
 - 4) **характер взгляда:** 1 - сосредоточенный; 2 - рассеянный; 3 - устойчивый;
 - 5) **эмоциональные проявления:** 1 - плач; 2 - безразличие; 3 - удивление; 4 - улыбка; 5 - радость; 6 - смех;
 - 6) **поведение, направленное на себя:**
 - 1 - рассматривает изображение (пассивное рассматривание);
 - 2 - выполняет имитационные движения (по предложению взрослого);
 - 3 - самостоятельно изображение чего-либо (гримасничанье);
 - 7) **поведение, направленное на зеркало:**
 - 1 - дотрагивается; 2 - стучит; 3 - обследует.
- Наблюдаемые формы поведения экспериментатор фиксирует в протоколе наблюдения, затем шифрует в таблице экспериментальных данных (табл. 2).

Таблица 2

Ф.И. ребенка	Возраст	Пол	Продолжительность рассматривания	Характер взгляда		Эмоциональные проявления						Поведение, направленное на себя			Поведение, направленное на зеркало																					
				1	2	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3																			
			0	1																																

Примечание: наблюдаемые поведенческие реакции отмечают в таблице экспериментальных данных с помощью знаков: «+» – наличие наблюдаемого проявления; «-» – отсутствие такого.

Результаты: 0 – низкий результат, ребенок не реагирует на свое зеркальное изображение (быстрое рассматривание, неустойчивый взгляд, поведение, направленное на зеркало); 1 – ребенок уже видит отражение в зеркале, но еще не идентифицирует отражение с собой (продолжительное рассматривание, рассеянный взгляд, поведение, направленное на себя, – пассивно рассматривает отражение); 2 – ребенок узнает себя в зеркале (продолжительное или долгое рассматривание, сосредоточенный взгляд, поведение, направленное на зеркало, – имитации); 3 – ребенок идентифицирует себя с изображением (продолжительное или долгое рассматривание, сосредоточенный взгляд, поведение, направленное на зеркало, – гримасничанье).

МЕТОДИКА «ФОТОГРАФИЯ»

(О.В. Белановская)

Цель: изучение представлений ребенка о себе, включенных в структуру самосознания и раскрываемых через параметры самоузнавания и самоназывания.

Материал: фотоаппарат, фотографии детей.

Проведение методики включает проведение индивидуальных и групповых фотосъемок детей, участвующих в эксперименте. Детям индивидуально предъявляются по три фотографии, на которых запечатлен данный ребенок, один мальчик и одна девочка из группы. Также отдельно рассматриваются групповые фотографии, на которых изображены небольшие группы детей (по 3–4 ребенка) в различных ситуациях: прием пищи, прогулка, игры и др. Во

время каждого показа ребенку предлагается узнать себя на фотографии. Наблюдение осуществляется по параметрам: 1) узнавание обстановки, предметов, людей, себя; 2) характер названия себя. Фиксируются вербальные и невербальные проявления ребенка.

Наблюдаемые формы поведения вносятся экспериментатором в протокол наблюдения, далее шифруются и заносятся в таблицу экспериментальных данных.

Параметры наблюдения:

1) возраст: год, месяц;

2) пол: муж. – 1; жен. – 0;

3) поведенческая реакция: 1 – ничего не узнает; 2 – узнает обстановку; 3 – узнает предметы и игрушки; 4 – узнает воспитательницу; 5 – узнает детей; 6 – узнает себя.

Обозначения: 0 – нет проявлений; 1 – проявления редкие; 2 – проявления частые;

4) характер названия себя: 1 – не называет; 2 – девочка (мальчик); 3 – отстраненно; 4 – с помощью собственно имени; 5 – с помощью местоимения «Я».

Обозначения: 0 – нет проявлений; 1 – проявления редкие; 2 – проявления частые.

Результаты: 0 – низкий результат, у ребенка нет представлений о себе; 1 – ребенок не вербализует, но узнает окружение; 2 – узнает себя, но называет отстраненно; 3 – узнает и называет себя по половому признаку; 4 – узнает и называет себя по имени; 5 – узнает и называет себя «Я».

ЛИТЕРАТУРА

Белановская О. В. Взаимосвязь развития замещающих действий с репрезентацией образа себя у детей раннего возраста: Сб. научн. тр. // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Эмпирические исследования. Мн., 2000. Вып. 2. С. 43–50.

Белановская О. В. Генезис Я-форм замещения у детей раннего возраста в условиях нормального социального взаимодействия: Дис. ... канд. психол. наук. Мн., 2000. С. 171–173.

2.3. ИССЛЕДОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Разрабатывая программу диагностики самосознания в дошкольном возрасте, мы исходим из того, что на каж-

дой возрастной ступени ребенок приобретает не только общие для всех детей характеристики самосознания, но и свои индивидуальные, позволяющие ему обрести личностную неповторимость. Задача психолога не подгонять развитие детей к средним нормам, а предупреждать возникновение возможных сбоев их развития, создавать условия для полноценного проявления творческого потенциала каждого ребенка. В программу входит диагностика самооценки, ценностей мотивационной сферы, оценки ребенком себя во времени, изучение особенностей Я-концепции.

МЕТОДИКА «ЛЕСЕНКА»

(модификация С.Г. Яковсон, В.Г. Дур)

Цель: изучение самооценки дошкольника.

Материал: кукла-мальчик, кукла-девочка, лесенка в три ступеньки.

Проведение методики: ребенок должен представить куклу, символизирующую его самого, на одну из трех ступенек лесенки. При этом задаются разные качества для оценки (например, нижняя ступенька – самые глупые дети, верхняя ступенька – самые умные дети, средняя ступенька – дети, которые бывают умными, а иногда глупыми). Обсуждаются три ситуации: «Я сейчас», «Я, когда был(а) маленьким(ой)», «Я, когда вырасту большой(ая)».

Задаются несколько серий вопросов: умный – глупый, красивый – некрасивый, хороший – плохой и др. Ответы ребенка фиксируются. Оцениваются по 3 уровням: 1 (нижняя ступенька) – заниженная самооценка; 2 (средняя ступенька) – средняя (адекватная) самооценка; 3 (высокая ступенька) – завышенная самооценка. Уровень самооценки выводится как среднее по всем ответам.

ЛИТЕРАТУРА

Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2001. С. 546.

Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Мн., 1997. С. 58.

МЕТОДИКА «В ГОСТЯХ У ТРЕХ ПОРОСЯТ»

(Е.А. Панько, И.С. Позднякова)

В основу методики положена английская сказка «Три поросенка».

Цель: изучение самооценки дошкольника в трудовой деятельности.

Материал: три рисунка домиков – копии иллюстраций к сказке «Три поросенка», фотографии детей группы (для группового обследования в детском саду) или ребенка (в случае индивидуального обследования).

Проведение методики: испытуемых знакомят с содержанием сказки, после чего в процессе беседы:

- анализируются поступки ее героев – поросят Наф-нафа, Нуф-нуфа и Ниф-нифа;
- вместе с детьми выясняют, кто из поросят лучше всех умеет трудиться и кого из них можно назвать трудолюбивым. Почему?

Одновременно рассматриваются иллюстрации к сказке. Целью предварительной работы является формирование у детей адекватного отношения к героям сказки.

Эксперимент проводится индивидуально с каждым ребенком. Педагог говорит: «Сейчас мы с тобой отправимся в необычное путешествие. Представь, что ты со своей группой попал в сказку. Узнаешь, какая это сказка (ребенку предлагается три рисунка домиков). Вот ты и познакомился с поросятами, и они пригласили всех детей у себя погостить. Только домики у них небольшие, все дети сразу в один домик не поместятся. Как же нам поступить? Давай сделаем так: в домике Наф-нафа будут гостить самые трудолюбивые дети, которые любят и умеют хорошо трудиться. В домике Нуф-нуфа – те дети, которые меньше любят трудиться, но еще все умеют делать сами. В домике Ниф-нифа – дети, которые пока еще не любят трудиться и немного умеют делать. Вот тебе фотографии детей. Подумай, в каком домике мог бы погостить каждый из ребят. Не забудь и про себя».

Поведение ребенка фиксируется. Затем показатели детской самооценки сравниваются с объективными данными в области трудовой деятельности каждого испытуемого (выявляются предварительно в ходе наблюдения за детьми, бес-

себя с родителями). На основании такого сравнения определяют притязания детей, степень объективности самооценки (адекватная, переоценка, недооценка) каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997. С. 59.

МЕТОДИКА «ТЕСТ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ»

(И.Е. Валитова)

Цель: изучение временной ориентации (настоящего, прошлого, будущего) у детей дошкольного возраста.

Материал: набор неоконченных предложений (Я стараюсь... То, о чем я думаю... Я был бы рад, если бы... что ... Я уверен, что ... Я мечтаю ... Я хочу ...).

Проведение методики осуществляется в игровой форме. Исследователь бросает мяч ребенку, называя начало предложения, ребенок должен бросить мяч обратно, закончив предложение. Ответы ребенка фиксируются.

Параметры наблюдения: 1) ориентация на настоящее; 2) указание на школу, на успехи в школе; 3) указание на другие виды деятельности; 4) указание на будущую профессию; 5) указание на свои личные качества; 6) желания в будущем. Отмечается отдаленность: 1) ближайшее будущее; 2) отдаленное будущее.

ЛИТЕРАТУРА

Валитова И.Е. Направленность на будущее у дошкольника и ее значение для формирования психологической готовности к школьному обучению // Республ. межведомств. научн. сб. Психология формирования личности детей дошкольного и школьного возрастов. Мн., 1987. Вып. 8. С. 53–59.

МЕТОДИКА «ОЦЕНКА СЕБЯ ВО ВРЕМЕНИ»

(И.Е. Валитова)

Цель: изучение оценки ребенком себя во времени (настоящем, прошлом, будущем).

Материал: фотографии людей разного возраста и пола (детей: 1 месяц, 3 года, 6 лет, 12 лет; взрослых: 20 лет, 45 лет, 70 лет).

Проведение методики: перед ребенком раскладываются фотографии людей разного возраста и пола. Далее задаются следующие вопросы: «Сколько тебе лет?», «Давно ли ты живешь на свете?», «Ты когда-нибудь станешь большим?», «Откуда ты это знаешь?», «Кем ты будешь, когда вырастешь?», «Что ты будешь уметь, когда вырастешь?», «Ты когда-нибудь будешь стареньким?», «Что будет с тобой, когда ты будешь стареньким?» («Ты когда-нибудь умрешь?»), «Какой ты сейчас – большой или маленький?», «Почему ты так думаешь?», «Кто ты?», «Какой ты?», «Что ты умеешь делать?», «Ты был когда-нибудь маленьким?», «Откуда ты это знаешь?», «Каким ты был?», «Расскажи о себе маленьком», «Что ты умел делать, когда был маленьким?», «Кем лучше быть – взрослым или ребенком?», «Почему?», «Если бы тебе сказали – выбирай, кем быть, взрослым или ребенком, что бы ты выбрал?»

В ходе беседы ребенку предлагается указать на фото, изображающее человека в том возрасте, о котором идет речь в конкретный момент.

Результаты: осведомленность ребенка, ориентировка во времени жизни человека, соотнесение времени жизни человека с собой у ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Валитова И.Е. Осознание себя во времени детьми дошкольного возраста // Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности. Мн., 1986.

Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997. С. 57.

МЕТОДИКА «ЛЕСЕНКА»

модификация Е.А. Бирюкевич)

Цель: изучение временной дифференциации самооценки ребенка (актуальной, относящейся к настоящему образу «Я»; прогностической, относящейся к будущему, и ретроспективной, относящейся к прошлому образу «Я»).

Материал: макет (или рисунок) семи ступенчатой лесенки.

Проведение методики: самоощущение определяется с помощью четырех лесенок: «хороший – плохой», «аккурат-

ный – грубый», «смелый – трусливый», «послушный – непослушный». Ребенку предлагается определить, на какой ступеньке ребенок он находится. При этом оговаривается, что на верхней ступеньке, например, находятся «хорошие», а на нижней ступеньке – «плохие» дети.

В ходе беседы выявляется уровень актуальной самооценки и характер ее аргументации: «А где находишься ты? Почему?» Задаются вопросы: «А когда-нибудь в будущем может так случиться, что ты будешь стоять на этой (указательный жест на ступеньку актуальной самооценки), или на какой-нибудь другой ступеньке? Расскажи». Кроме того, ребенка спрашивают об оценке себя в прошлом: «Скажи, а раньше, когда-нибудь было так, что ты стоял не на этой (указательный жест) ступеньке? А что тогда случилось? Расскажи».

Результаты: оценивается уровень актуальной самооценки по шкалам общей и конкретной самооценки, признание или непризнание ребенком возможности изменения уровня актуальной самооценки в будущем (перенциальная самооценка) и/или фактов изменений самооценки в прошлом (ретроспективная самооценка).

1-й уровень – ребенок не имеет способности предвидеть возможные изменения своей самооценки в будущем. Обычно отрицает, что когда-то в прошлом его самооценка отличалась от актуальной.

2-й уровень – ребенок признает изменения актуальной самооценки в будущем (наличие прогностической самооценки) или что его самооценка была другой в прошлом (наличие ретроспективной самооценки). Имеет место временная дифференциация самооценки.

ЛИТЕРАТУРА

Бирюкевич Е.А. Временная дифференциация самооценки детей при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту // Психологія. 2001. № 4. С. 17–36.

МЕТОДИКА «КОМПЛЕКСНОЕ ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ» (модификация И.П. Шаховой)

Цель: изучение соотношения ценностных ориентаций и самооценки личности ребенка.

Материал: карточка со схематичными изображениями трех фигурок детей, семь карточек с напечатанными на них ценностными характеристиками (рис. 4), бланк протокола исследования.

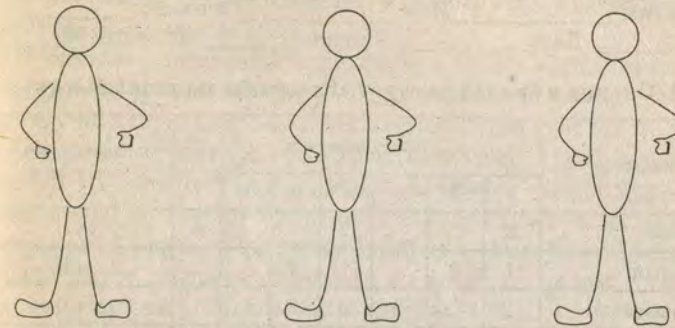


Рис. 4. Схематическое изображение трех фигурок

Проведение методики: перед ребенком кладется карточка с изображением фигурок, и под ней первая карточка с определениями: «Вот три очень похожих мальчика (девочки). Этот мальчик – умный, этот – сильный, этот – здоровый. Во всем другом они ничем не отличаются. Каким из этих мальчиков ты больше всего хотел бы быть?»

Ответ ребенка кодируется в бланке протокола: напротив выбранного качества в колонке с номером соответствующей карточки ставится 2 балла.

Следующий вопрос: «А из оставшихся мальчиков, каким из них ты больше хотел бы быть?» Один балл за выбранное второе

Бланк протокола исследования

Номер карточки	Содержание карточки		
1	Умный	Сильный	Здоровый
2	Сильный	Веселый	Хорошо учится
3	Аккуратный	Здоровый	Веселый
4	Хорошо учится	Умный	Аккуратный
5	Красивый	Аккуратный	Сильный
6	Здоровый	Хорошо учится	Красивый
7	Веселый	Красивый	Умный

качество заносится в колонку той же карточки; оставшаяся характеристика этой карточке оценивается в 0 баллов.

Протокол эксперимента

Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____
 Пол _____ Девушка _____ Группа _____ Ясли-сад № _____

1. Оценки в баллах за ответ «Каким бы ты хотел быть?»

Качество	Номер карточки							Ценностные ориентиры
	1	2	3	4	5	6	7	
Умный	2			2				4 (1)
Сильный	1	0			1			2 (6)
Аккуратный			2	0	2			4 (2)
Хорошо учится		2		1		0		4 (4)
Красивый					0	1	2	3 (3)
Здоровый	0		0			2		4 (1)
Веселый		1	1				1	3 (5)

Примечание: заполненные значения протокола приведены для примера.

2. Оценки в баллах за ответ «Кто больше похож на тебя?»

Качество	Номер карточки							Самооценка
	1	2	3	4	5	6	7	
Умный								
Сильный								
Аккуратный								
Хорошо учится								
Красивый								
Здоровый								
Веселый								

После этого ребенку говорят: «А теперь представь, что один из этих мальчиков действительно ты. Кто это может быть? Кто из них на самом деле больше всего похож на тебя?... А кто из оставшихся мальчиков похож на тебя больше?»

Ответы заносятся во вторую часть протокола. Описанная процедура повторяется со всеми семью карточками. Затем подсчитывается относительный вес каждой характеристики в первой и во второй частях протокола. Результаты заносятся соответственно в графы «Ценностные ориентиры» и «Самооценка».

В случае совпадения веса двух и более характеристик проводится дополнительное сопоставление между собой: какому из качеств отдано предпочтение при ответах по карточке, где фигурируют эти характеристики. Наиболее приоритетная помечается цифрой в скобках. Например (см. протокол), вес характеристик «аккуратный» и «умный» одинаков (4 балла). При их дополнительном сопоставлении первое место получит «умный» (в скобках рядом с весом ставится цифра 1), потом «аккуратный» (2).

Далее из графы «Ценностные ориентиры» выбираются три характеристики: две – с наибольшим весом (при равенстве веса – более приоритетная), одна – с наименьшим, которые затем используются при измерении самооценки.

Результаты

1. *Оценка дифференцированности системы ценностей.* Низкая дифференциация выражается в сближении относительного веса наиболее и наименее значимых ценностей, часто наблюдается у детей с трудностями адаптации. Для хорошо адаптированных детей характерны высокие баллы для наиболее значимых ценностей и низкие – для наименее значимых. Разница может достигать 6 баллов, в то время как у «неблагополучных» детей она может составить всего 2 балла (при этом вес наиболее значимой ценности может быть равен 4, а наименее – 2 баллам).

2. *Степень соответствия самооценки ценностным ориентирам.* Для неблагоприятной адаптации достаточно типичной является ситуация, когда при обследовании самооценки (на первом этапе) более низкие баллы соответствуют наиболее значимым ценностям.

Мера гармоничности между самооценкой и ценностными ориентирами может рассматриваться как показатель меры эмоционального комфорта, субъективно ощущаемого ребенком и играющего немаловажную роль в формировании механизмов его адаптивного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

Маслина В.С. Детская психология. М., 1985.
Шахова И.П. Практикум по лабораторным работам курса «Возрастная психология». М., 1998. С. 51–55.

ТЕСТ НА АЗНАКОМОСТЬ САМООЦЕНКИ (САМОКОНТРОЛЯ) (Т.В. Васильева)

Цель: изучение способности к оценке ребенком результатов собственных действий, своих возможностей.

Материал: четыре картинки.

Проведение методики: ребенку предлагается рассмотреть по очереди четыре картинки (рис. 5). Эксперимента-



Рис. 5. Четыре картинки для тестирования

тор просит его описать изображенные на них ситуации и предложить свои варианты разрешения проблем.

Результаты

Если ребенок объясняет, что причина неудач — в лейке, горке, скамейке, качелях, т.е. *неудачи происходят по не зависящим от персонажей причинам*, значит, он еще не научился оценивать себя и контролировать свои действия. Скорее всего, столкнувшись с неудачей, он бросит начатое дело и займется чем-нибудь другим.

Если ребенок видит причину события в самих персонажах и предлагает им потренироваться, подрасти, набраться сил, позвать на помощь, значит, у него хорошая способность к самооценке.

Когда ребенок видит причину неудач и в персонаже, и в объекте — это говорит еще и о его хорошей способности к разностороннему анализу ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

Васильева Т.В. Ты меня понимаешь? Тесты для детей 5–7 лет с рекомендациями психолога. СПб., 1994. С. 20.
Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком как? М., 2000.
Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Мн., 1988.
Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996.

МЕТОДИКА «САМООЦЕНКА» (де Греефе)

Цель: изучение общей самооценки ребенка.

Материал: кружочек с тремя кругами, простой карандаш.

Проведение методики: испытуемому предлагается оценить себя и свои товарищей элементарным графическим способом. Экспериментатор предлагает ребенку лист бумаги с тремя кругами (рис. 6) и сообщает ему: «Сейчас мы с тобой будем играть. Видишь кружочки? Это будут ребятки. Если мальчик (девочка) хороший, нарисуй ему длинный хвостик, вот так... (ребенок показывает, как это надо сделать: вниз от кружочка проводится длинная вертикальная линия), если мальчик (девочка) плохой — нарисуй ему совсем короткий хвостик. Вот этот кружок — мальчик такой-то (называет), нарисуй ему хвостик, этот (второй) мальчик (девочка) такой-то (называет)». Далее ребенку говорят: «А этот кружок — ты сам. Нарисуй хвостик».

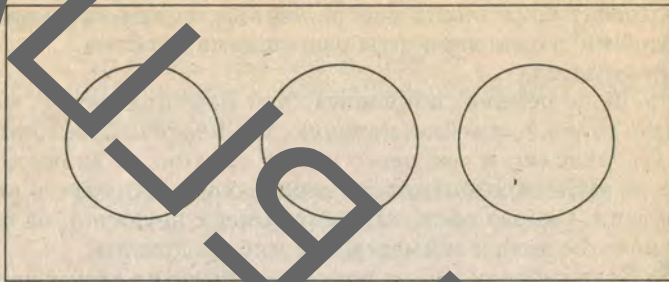


Рис. 6. Карточка с тремя кругами

Результаты

Проанализировав оценку, данную ребенком себе и сверстникам, увидим, какая тенденция при этом проявляется, как оценивает ребенок себя: выше или ниже своих сверстников «детского общества»? Велика ли разница в оценке?

Следует обратить внимание и на то, как ребенок отнесется к предложению тестирования, на его поведение в процессе диагностики. Нередко нюансы действий могут существенно дополнить информацию о самооценке, полученную графическим путем.

ЛИТЕРАТУРА

- Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1988.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Мн., 1997. С. 57.
- Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996.

ИЗУЧЕНИЕ СОПОДЧИНЕНИЯ МОТИВОВ

(Ш.Н. Чхартишвили)

Цель: исследование мотивационной сферы ребенка-дошкольника, установление способности соподчинять мотивы поведения, соотносить цели и результаты деятельности.

Материал: яркие, красочные игрушки.

Проведение методики: исследование проводится индивидуально с детьми трех – семи лет и включает пять серий. В первых четырех сериях предлагаемое соподчинение мотивов опосредовано взрослым, а в пятой – содержанием самой деятельности.

1. Ребенку предлагают непривлекательное занятие, например расставить стулья, и обещают дать после этого новую игрушку.

2. Ребенку предлагают непривлекательное занятие и подробно рассказывают ему о той игрушке, которую он получит после выполнения работы.

3. Ребенку предлагают непривлекательное занятие и показывают игрушку, которую он получит после окончания работы. Затем игрушку убирают.

4. Ребенку предлагают непривлекательное занятие, показывают игрушку, которую он получит после окончания работы, и ставят ее в доступном для него месте. Подчеркивают при этом, что взять ее можно только после завершения работы.

5. Ребенку предлагают увлекательную игру, но после того, как он закончит выполнять непривлекательное занятие.

Результаты

Анализируют поведение ребенка в каждой серии (с увеличением номера серии у ребенка возрастает соблазн овладеть игрушкой или, как в пятой серии, участвовать в увлекательной игре), качество его работы, соподчинение мотивов в зависимости от ситуации и возраста.

Если ребенок выполняет задание, несмотря на соблазн, то у него развит произвольный механизм соподчинения мотивов, и тем в большей степени, чем в более конфликтной для него (соблазнительной) ситуации он оказывается.

ЛИТЕРАТУРА

- Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2001. С. 420.

МЕТОДИКА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ БОРЬБЫ МОТИВОВ

(Ш.Н. Чхартишвили)

Цель: исследование мотивационной сферы ребенка-дошкольника, установление степени волевой активности при выполнении задания.

Материал: альбом из 12 листов. На левой стороне каждого листа в центре и внизу расчерчены два кружка диаметром 2 см. На правой стороне – цветные картинки во

вно величину страницы (иллюстрации к сказкам, изображения животных).

Проведение методики: ребенок получает инструкцию индивидуально: «Вот альбом, в нем есть картинки и кружки. Нужно внимательно посмотреть на каждый кружок, сначала на верхний, затем на нижний. И так на каждой странице. На картинку смотреть нельзя». Альбом открывается по сигналу.

Фиксируются зрительные реакции на каждую страницу (не взглянул, взглянул, посмотрел при переворачивании), т.е. выполнил требование, не выполнил или выполнил частично; характер поведения (напряженно, старательно, не прибегая к вспомогательным средствам; старательно с применением вспомогательных средств, заслоняя лицо рукой, отворачиваясь от картинки; нестарательно).

Результаты

Оценивается по трем уровням: 1 – высший, 2 – средний; 3 – низший.

ЛИТЕРАТУРА

Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2001. С. 420–421.

МЕТОДИКА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ БОРЬБЫ МОТИВОВ

(Н.А. Цыркун)

Цель: исследование мотивационной сферы ребенка-дошкольника, установление степени волевой активности при выполнении задания.

Материал: игры и игрушки кукольного уголка.

Проведение методики: борьба мотивов вызывается путем отвлечения внимания от выполняемой не очень интересной для испытуемых деятельности и привлечения к более интересной для них. Детям дается задание по рисованию. Когда все приступили к выполнению, экспериментатор начинает рассматривать игры и игрушки в кукольном уголке, громко рассуждая при этом: «Какая красивая кукла! Ее можно уложить спать. Вот и кровать. Эту куклу мы посадим обедать. И посуда есть, и столик. Какая интересная игра!» и т.п.

Результаты

Оценивается по трем уровням: *высший* – ребенок смог завершить выполнение задания по рисованию; *низший* – сразу прекратил выполнение задания и ребенок перешел к играм; *средний* – работа формально завершена (рисунок эскизно выполнен), ребенок говорит, что все закончил и приступает к играм.

ЛИТЕРАТУРА

Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2001. С. 420–421.

Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. Мн., 1997. С. 54–124.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ Я-КОНЦЕПЦИИ РЕБЕНКА

(модификация И.П. Шаховой)

Цель: изучить особенности развития Я-концепции у ребенка дошкольного возраста через исследование осознанных эмоциональных переживаний, самооенок, появление уровней в образе «Я»: «Я-реальное» и «Я-идеальное».

Методика 1. Выявление когнитивного уровня самооценки

Материал: чистый бланк протокола эксперимента, диктофон.

Протокол эксперимента

Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____
Пол _____ Дата _____ Группа _____ Ясли-сад _____

Проведение методики: экспериментатор предлагает испытуемому рассказать о себе: «Расскажи, кто ты?». Рассказ испытуемого целесообразно записывать на диктофон и одновременно печатать в протоколе эксперимента освещение обязательных свойств и качеств.

Если испытуемый в своем рассказе не упомянул приведенные во второй части протокола индивидуально-психологические особенности, экспериментатор задает следующие вопросы, делая об этом пометку в графе «Ответ на вопрос» и фиксируя ответ в протоколе. Например: «Ты аккуратный мальчик (девочка)?»

1. Обязательные свойства и качества		
Свойства и качества		Ответ испытуемого
Принадлежность к биологическому существу и пол (человек, ребенок, мальчик, девочка)		
Возраст, имя		
Социальный статус (воспитанник детского сада, какая группа)		
Родители, указание их имени, профессий		
Физическая характеристика (рост, сила, цвет волос, глаз, отличительные особенности тела, если они есть)		
Другие сведения		
2. Индивидуально-психологические особенности (черты характера и качества)	Самостоятельный ответ	Ответ на вопрос
1. Аккуратный		
2. Веселый		
3. Добрый		
4. Щедрый		
5. Способный		
6. Смелый		
7. Трудолюбивый		
8. Сила воли		
9. Внимательный		

Результаты

Обработка результатов выполняется в два этапа.

На первом этапе выполняется количественный и качественный анализ на основе протокола.

На втором этапе проводится прослушивание фонограмм и их анализ.

На основе анализа протокола выполнения методики определяется количество самостоятельно освещенных тем. Для ребенка шести – восьми лет нормой являются три – четыре темы. Тема «Индивидуально-психологические особенности» (черты характера и качества) считается раскрытой, если ре-

бенок упомянул не менее двух – трех качеств из приведенного перечня индивидуально-психологических особенностей. В этом случае можно считать, что у испытуемого сформирован приемлемый уровень когнитивной самооценки.

Нормой для адекватной самооценки при ответе на вопросы экспериментатора (или самостоятельно) по второй части протокола является четыре – шесть положительных ответов из девяти. Если число положительных ответов не попадет в этот интервал, то при их количестве менее четырех можно считать, что ребенок имеет неадекватную заниженную самооценку, а при количестве положительных ответов более шести – неадекватную завышенную.

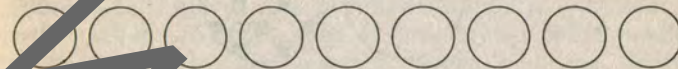
Методика 2. Определение эмоционального уровня самооценки

Выполняется на основе проективной методики, включающей в себя семь субтестов, в которых ребенку предлагается выбрать свое место или место близких ему людей в схематичных рисунках. Все спонтанные высказывания испытуемого при выполнении субтестов фиксируются в протоколе либо записываются на диктофон.

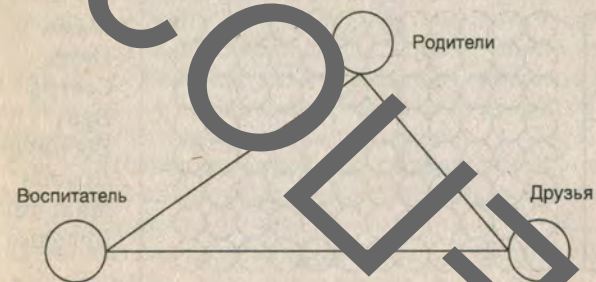
Материал: рисунки для выполнения субтестов.

Проведение методики: экспериментатор предъявляет испытуемому рисунок и просит его выполнить задание соответствующего субтеста.

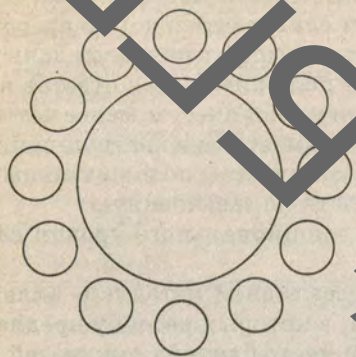
Субтест 1. Представь, что изображенный на рисунке ряд кружков – люди. Укажи, где находишься ты.



Субтест 2. На рисунке изображены твои родители, воспитатель и друзья. Поставь крестик там, где находишься ты.

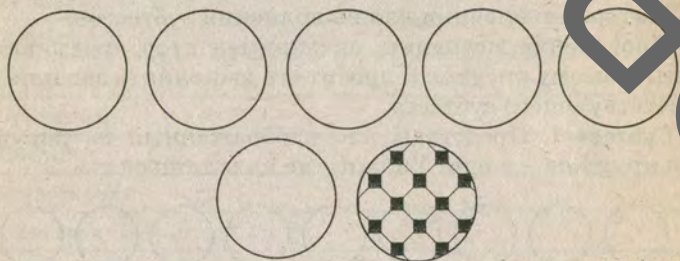


Субтест 3. Большой круг – это твое «Я». Маленькие круги – это твои родные, друзья и воспитатель. Покажи, где будут находиться отец, мать, бабушка, дедушка, брат (сестра), воспитатель, друзья.

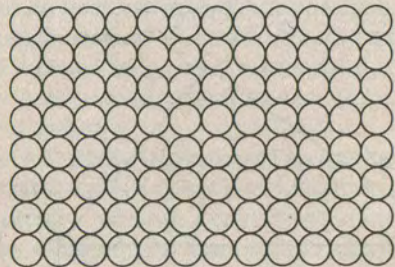


- О – отец
- М – мать
- Д – дедушка
- Б – бабушка
- Бр – брат
- С – сестра
- Др – друзья
- В – воспитатель

Субтест 4. Представь, что ты находишься в нижнем ряду. Каким из двух кружков ты являешься?

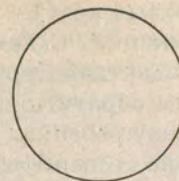


Субтест 5. Слева в прямоугольнике находишься ты. Поставь крестики в соответствующих рядах, где находятся твои мама, папа и т.д.

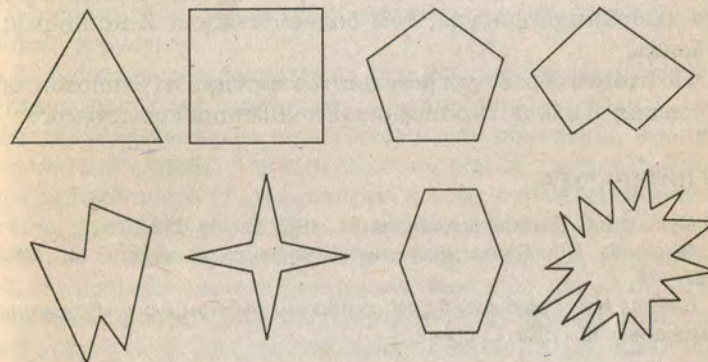


- Мама
- Папа
- Сестра
- Брат
- Воспитатель
- Друзья
- Мальчики
- Девочки

Субтест 6. Поставь точку в том месте круга, где ты находишься.



Субтест 7. В какой фигуре, изображенной на рисунке, ты поместишь себя?



Результаты

Субтест 1. Нормой для ребенка является указание на третий и четвертый круг слева. В этом случае ребенок адекватно воспринимает особенности своего Я-образа, осознает свою личность и принимает себя. При указании на первый круг имеет завышенную, а при указании на круги далее пятого – заниженную самооценку.

Субтест 2. Определяет социальную заинтересованность, чувствует ли ребенок себя включенным, принятым в мир людей, а также степень близости с той или иной категорией людей. Если ребенок указал себя вне треугольника, то можно сказать, что он чувствует себя отверженным или не заинтересован в социальных контактах.

Субтест 3. Позволяет определить отношение с близкими людьми. При расположении сверху признает превосходство и допускает давление этого человека на себя. Оказывает давление на расположенных внизу, чувствует превосходство над ними.

Субтест 4. Индивидуализация. Позволяет выявить осознание своего сходства (при указании на левый круг) или своей уникальности (правый круг).

Субтест 5. Идентификация. С кем из перечисленных людей ребенок сильнее идентифицирует себя, при анализе экспериментатор должен обратить внимание на адекватность идентификации по полу ребенка.

Субтест 6. Определение степени эгоцентризма. Для дошкольника характерен высокий эгоцентризм (расположение в самом центре круга), более старший ребенок должен быть разумно эгоцентричным.

Субтест 7. Оценка сложности Я-концепции. Чем сложнее выбранная фигура, тем больше сложность Я-концепция ребенка.

По итогам обработки результатов методики и группового обсуждения выполнить описание Я-концепции испытуемого.

ЛИТЕРАТУРА

- Мухина В.С. Детская психология. М., 1985. С. 156–212.
Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 1996. С. 87–174.
Шахова И.П. Практикум по лабораторным работам курса «Возрастная психология». М., 1998. С. 36–43.

РИСУНОК «ПЛОХОЙ И ХОРОШИЙ РЕБЕНОК» (модификация А.М. Прихожан, З. Василюкайте)

Цель: изучить особенности самоотношения, самооценки и половой идентичности у ребенка дошкольного возраста.

Материал: лист бумаги, поделенный на три части, четыре карандаша: красный, синий, черный, коричневый.

Проведение методики: ребенку предлагается следующая инструкция: «Лист разделен на три части. Нарисуй в первой части плохого ребенка черным и коричневым карандашами. Во второй части хорошего ребенка красным и синим карандашами, а в третьей части – себя любыми карандашами, которыми захочешь».

Результаты

Рисунок анализируется по следующим параметрам.

1. Плохой и хороший ребенок выполнены согласно правилам – ребенок понимает значение эмоционально-оце-

ночных суждений. Плохой ребенок нарисован некрасивым, непропорциональным, хороший – большого размера, тщательно.

2. Автопортрет выполнен красным и синим карандашами – высокая степень самопринятия, желание следовать социальным нормам и правилам, стремление получить одобрение взрослого и, одновременно, может означать – незрелость, инфантилизм, отсутствие критичности, нарушение самовосприятия.

3. Автопортрет выполнен преимущественно черным и коричневым карандашами, фигура плохо прорисована, части тела непропорциональны – означает эмоциональное отвержение, неприятие себя, отсутствие поддержки и одобрения взрослых.

4. Автопортрет достаточно гармоничен, в фигуре есть детали, выполнен тщательно, в основном красным и синим карандашами, но некоторые части обведены, прорисованы, дополнены черным и коричневым цветом – означает критичность по отношению к себе, стремление стать лучше, нравится взрослым, получить их одобрение.

Более полное представление можно получить, сопоставив все данные вместе: величину каждого рисунка, степень детализации фигуры, наличие социальных признаков: глаз, ушей, рта, тщательность исполнения, наличие жирных линий, обводок, исправлений. Следует обратить внимание на то, какой пол у эталонных фигур хорошего и плохого ребенка, соответствует ли он полу ребенка. В нашей культуре плохим рисуют обычно мальчика. А это уже материал для коррекционной работы.

ЛИТЕРАТУРА

- Ветрова В.В. Психологическое здоровье. М., 2000. С. 42–43.
Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 1996. С. 87–174.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ САМООТНОШЕНИЯ И САМОПРИНЯТИЯ (модификация В.В. Ветровой)

Цель: изучить особенности самоотношения и самопринятия у ребенка дошкольного возраста.

Материал: лист бумаги, поделенный на три части, простой карандаш, ластик.

Проведение методики: ребенку предлагается следующая инструкция: «На каждой части листа нарисуй сам себя. В первой части будет твой портрет: «Я, какой я есть». Во второй: «Как меня видят другие» («Как меня видят другие»). В третьей: «Я, каким я хочу стать». Неважно, как ты умеешь рисовать, рисуй что хочешь, долго не задумывайся». (Для младших детей это задание следует упростить, оставив лишь два рисунка: первый и третий.)

Результаты

Рисунок анализируется по следующим параметрам.

1. Характер самоотношения. Первый рисунок выполнен тщательно, есть детали, соблюдены, конечно относительно, пропорции, чувствуется внимание на перспективу планируется еще большая гармония. Второй рисунок с изображением еще большей и идеальной фигуры. Такой рисунок означает положительное самоотношение, наличие внутренней гармонии и способности к самоосознанию и саморегуляции.

2. Первый рисунок выполнен нарочито конфликтно — одна рука недорисована, фигура деформированная, волосы высклочены и прочие признаки эмоционального неприятия себя. Данная тенденция отмечается и в других рисунках. Это означает наличие актуальных для ребенка конфликтов, неприятие себя.

3. Особенно деформированной фигура выглядит на втором рисунке — есть проблемы в области отношений с другими, конфликты, ссоры и т.д.

4. Нарисована лишь часть фигуры — голова. Представления о себе несформированы, неполные, есть чувство неуверенности.

5. Ребенок затрудняется сделать два рисунка (за исключением первого) — плохо развито осознание своих отношений с другими и есть трудности в создании себя в будущем.

6. Существенные различия в величине рисунков «Я, какой я есть» и «Я, каким я хочу стать» в сторону увеличения и большей идеальной представленности последнего. В нем лучше выражены пропорции, тщательно вырисованы детали и т.д. Это означает естественную для возраста ориентацию на идеал, стремление к развитию, взрослению, росту.

7. Если же на всех рисунках изображения деформированы, непропорциональны, ущербны — у ребенка личностные проблемы, невысокий индекс принятия себя.

8. Изменение толщины линий, тщательность прорисовывания фигуры позволяет выявить наличие внутренних конфликтов, напряжений и проблем.

Для уточнения своих представлений исследователю следует побеседовать с ребенком, расспросить его о том, что он хотел нарисовать, что значит та или иная деталь. Если дети умеют писать, можно попросить сделать подписи к рисункам.

ЛИТЕРАТУРА

Ветрова В.В. Уроки психологического здоровья. М., 2000. С. 40–42.

3

КОРРЕКЦИОННЫЕ ПРОГРАММЫ

3.1. ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ

Специфика работы с маленькими детьми описана в психологической литературе достаточно полно, поэтому можно лишь коротко обозначить некоторые основания этой специфики:

- ребенок не способен самостоятельно заявить о своих проблемах — они проявляются косвенно через отставание в развитии, капризность, агрессивность и пр. Это обуславливает необходимость активности со стороны психолога по выявлению психологических проблем детей, разделения в жалобах родителей их собственных проблем и трудностей ребенка;
- ребенок не может осознанно поставить перед собой цель избавиться от своих психологических проблем и нарушений. Более того, только тогда он станет сотрудничать с психологом, когда ему это будет интересно. Эти обстоятельства делают необходимым использование в коррекционно-развивающей работе игровых моментов, привлекательных для детей;
- отсутствие рефлексии у малышей вызывает необходимость работать «здесь и теперь» с переживаниями ре-



бенка, делать акцент на немедленном закреплении позитивных моментов, появляющихся в ходе коррекции.

Исследователями выявлено, что социализация и становление личности ребенка часто протекают несогласованно. Индивидуальные потребности и стремления вступают в противоречия с социальными требованиями, в силу чего не могут соблюдаться и удовлетворительно выполняться без дополнительного психического напряжения нормы и предписания. Это порождает поведенческие и личностные проблемы, решение которых и является объектом коррекции психолога.

Часто психологами основное внимание уделяется социальному контексту, внешним обстоятельствам, т.е. фону, на котором протекает развитие ребенка. Они проясняют и корректируют трудности взаимоотношений в семье, конфликты со сверстниками и педагогами, тогда как внутренний мир ребенка остается вне их поля зрения. Однако психокоррекция может быть эффективна лишь тогда, когда она охватывает и область социальных отношений, и сферу личностных переживаний, представлений и фантазий, приводя их к гармонии.

Применительно к обследованию ребенка, при построении коррекционной программы, выясняются следующие моменты о социальной ситуации:

- сведения о семье (состав, возраст родителей, род занятий, особенности взаимоотношений в семье, материальные и жилищные условия, интересы, увлечения, вредные привычки);
- сведения о развитии ребенка (был ли ребенок желанным, как протекала беременность и роды, какие заболевания перенес в детстве, основные события в его физическом и психическом развитии);

В исследованиях А.И.Тащевой, Е.М.Азнаевой (1999) было выявлено, что разочарование матери своим ребенком, не способным соответствовать ее завышенным ожиданиям, зарождает у него чувство вины и неполноценности, которые впоследствии трудно поддаются коррекции. Ранний образ собственного «Я» закрепляется и остается неизменным, несмотря на реальные успехи взрослой жизни. Считается, что такие дети испытывают сложности в осуществлении процессов социализации и в поиске собственной идентичности. Они больше подвержены психическим и физическим заболеваниям по сравнению с детьми, эмоционально удовлетворяющими ма-

сведения о положении ребенка в группе (есть ли друзья, охотно ли устанавливает отношения с другими детьми, установление отношений с ним, как обучается, каковы отношения с воспитателем и др.).

Когда психологическая проблема становится ясной, психолог выдвигает гипотезы о причинах нарушений в личностном и интеллектуальном развитии, межличностном общении ребенка. При этом подчеркивается, что в исследовании должна быть гибкая тактика.

В отличие от психотерапии, психокоррекция не является лечением в точном смысле этого слова, а преследует цели профилактики несформированности наиболее значимых в данном возрасте личностных особенностей. При разработке программ психологической коррекции Г.В. Бурменская, О.А. Карбанова и А.Б. Лидер (1998) рекомендуют следовать следующим принципам:

- системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- единства диагностики и коррекции;
- приоритетности коррекции каузального типа;
- деятельностиному принципу коррекции;
- учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка;
- комплексности методов психологического воздействия;
- активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе.

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. В силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты развития личности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому отставание и отклонение в развитии одних аспектов личностного статуса индивида закономерно приводит к трудностям в других аспектах его статуса, и наоборот.

Автор книги «Психология взаимодействия: Диагностика и коррекция личностного поведения» Т.В. Сенько (1998), отмечает что цели и задачи коррекционной программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней: *собственно коррекционного* (исправление отклонений), *профилактического* (предупреждение отклонений), *развивающего* (оптимизация и стимулирование дальнейшего полноценного развития).

Принцип единства диагностики и коррекции. Согласно данному принципу, задачи коррекции могут быть правильно поставлены только на основе полной психологической диагностики психического и личностного развития ребенка. Уже на диагностическом этапе психолог устанавливает позитивный эмоциональный контакт и ситуация обследования носит коррекционный характер. В то же время сам процесс психокоррекции представляет возможность диагностики развития самосознания ребенка.

Принцип приоритетности коррекции каузального типа. В зависимости от направленности можно выделить два типа коррекции: симптоматическую и каузальную, т.е. причинную коррекцию. *Симптоматическая* коррекция направлена на преодоление внешней стороны трудностей развития, на преодоление внешних признаков, симптомов этих трудностей. Напротив, коррекция *каузального типа* предполагает устранение или нивелирование причин, порождающих данные проблемы и отклонения в развитии ребенка. Работа с симптоматикой, как бы успешна она ни была, не сможет до конца разрешить переживаемые ребенком трудности. Принцип приоритетности коррекции каузального типа означает, что приоритетной целью проведения коррекционных мероприятий должно стать устранение причин трудностей и отклонений в развитии ребенка.

Показателен в этом отношении пример с коррекцией страхов у детей, указывает О.А. Карбанова (1997). Применение метода рисуночной терапии дает значительный эффект в преодолении симптомов страха у детей. Однако в тех случаях, когда причины возникновения страхов и фобий у детей лежат в системе родительско-детских отношений и связаны, например, с эмоциональным неприятием ребенка родителями и глубинными переживаниями ребенка, изначально применение метода рисуночной терапии, не сопряженное с работой по оптимизации родительской позиции, дает лишь незначительный кратковременный эффект.

Избавив, например, ребенка от страха темноты и нежелания оставаться одному в комнате, вы через некоторое время можете получить в качестве клиента того же ребенка, но уже с новым страхом – высоты, Бабы Яги и т.д.

Только успешная психологическая работа с причинами, вызывающими страхи и фобии, в данном случае работа по оптимизации детско-родительских отношений, позволит вам избежать постоянного воспроизведения симптоматики неблагоприятного развития.

Быстрое и значимое ни в коей мере не умаляет значения задач преодоления симптомов отклонений в развитии. Более того, в тех случаях, когда внешние проявления трудностей развития приводят к блокированию взаимодействия с ребенком, тяжелым эмоциональным переживаниям и другим во всех этих «горячих» ситуациях показано проведение симптоматической коррекции. Однако по мере «смягчения» и исчезновения наиболее острых симптомов следующим шагом в психологической коррекции должна стать причинная коррекция, т.е. коррекция каузального типа.

Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы — пути и способы реализации поставленных целей. Данный принцип означает, что генеральным способом коррекционно-развивающего воздействия является организация ведущей деятельности индивида. Ведущая деятельность маленького ребенка — игра, поэтому коррекцию самосознания наиболее целесообразно проводить в контексте игры. Консультативная работа с родителями, педагогами и воспитателями направляется на реконструкцию компонентов педагогической деятельности.

Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка согласует требование соответствия хода психического и личностного развития ребенка нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития каждой личности, с другой.

Учет индивидуально-психологических особенностей ребенка позволяет наметить в пределах возрастной «нормы» развития программу оптимизации развития для каждого конкретного ребенка с его индивидуальностью, утверждая право ребенка на выбор своего самостоятельного пути развития. Коррекционно-развивающая программа никоим образом не должна являться программой «усреднения», «обезличивания» или «унификации» детской личности. Напротив, через оптимизацию условий развития и предоставление ребенку возможностей адекватной широкой ориентировки в смыслах проблемных ситуаций в сотрудничестве со взрослым для индивидуализации пути развития ребенка и утверждения его «самости» необходимо создавать максимальные возможности (О.А. Карбанова, 1997).

Принцип комплексности методов психологического воздействия утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической детской психологии. Известно, что большинство методов, широко используемых в практике, разработаны в зарубежной психологии на теоретической основе психоанализа, бихевиоризма, гуманистической психологии, гештальтпсихологии и других научных школ, весьма различно и даже противоречиво трактующих закономерности психического развития ребенка в онтогенезе. Однако ни одна методика, ни одна техника не являются неотчуждаемой собственностью той или иной теории. Критически переосмысленные и взятые на вооружение, эти методы представляют собой мощный инструмент, позволяющий оказать эффективную психологическую помощь ребенку и его родителям.

Комплекс методов, используемых в практике работы с детьми, включает: метод игровой коррекции (игротерапию); методы, основанные на использовании креативных творческих процессов — арттерапию в различных ее видах (рисуночную терапию, музыкотерапию, библиотерапию с последующей драматизацией сказок и историй, творческое сочинение); методы модификации поведения (поведенческий тренинг, метод систематической десенсибилизации, метод «жетонов»). Центральное место в списке методов коррекции самосознания и по своему развивающему потенциалу, и по конечному эффекту, и по частоте использования в практике работы с детьми по праву принадлежит игре. Остальные методы в практике их использования в детском возрасте также оказываются неразрывно связанными с игрой.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения в работе с ребенком определяется той ролью, которую играет семья, детский сад, ближайший круг общения в психическом развитии ребенка. Система отношений ребенка с близкими взрослыми, т.е. особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности и способы ее осуществления, составляет важнейший компонент социальной ситуации развития ребенка, определяет зону его ближайшего развития.

Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений неразрывно от них в единстве с ними, т.е.

объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений, субъектом которых он является. Если возникают трудности и отклонения в развитии ребенка, то это свидетельствует не только о проблемах его индивидуального развития, но и о дисгармоничности в целостной системе социальных отношений, а следовательно, о необходимости их оптимизации и коррекции.

Успех коррекционной работы с ребенком вне сотрудничества с родителями или другим значимым социальным окружением, в зависимости от характера трудностей развития оказывается либо недостаточно высоким, либо попросту невозможным.

3.2. МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ САМОСОЗНАНИЯ

Учитывая ведущую роль в самосознания у детей раннего и дошкольного возраста психологических и социальных факторов, предлагаемую систему воздействий мы определили как психологическую коррекцию. Основной задачей при создании коррекционного комплекса было нахождение форм оказания эффективной помощи детям в преодолении проблем несформированности структурных звеньев самосознания с учетом реальных временных и организационных возможностей.

При разработке модели коррекционно-профилактической работы предусматривалась возможность выявления причин несформированности самосознания, а также выбор форм коррекции, и ее организация с учетом ресурсов самого ребенка, его социального окружения, а также возможностей специалиста, реализующего эту модель (рис. 7).

Модель коррекционно-профилактической работы по преодолению проблем развития самосознания в детском возрасте включает три взаимосвязанных блока:

- определение целей, выявление сути проблемы;
- разработка представлений о предполагаемых результатах, постановка задач коррекции;

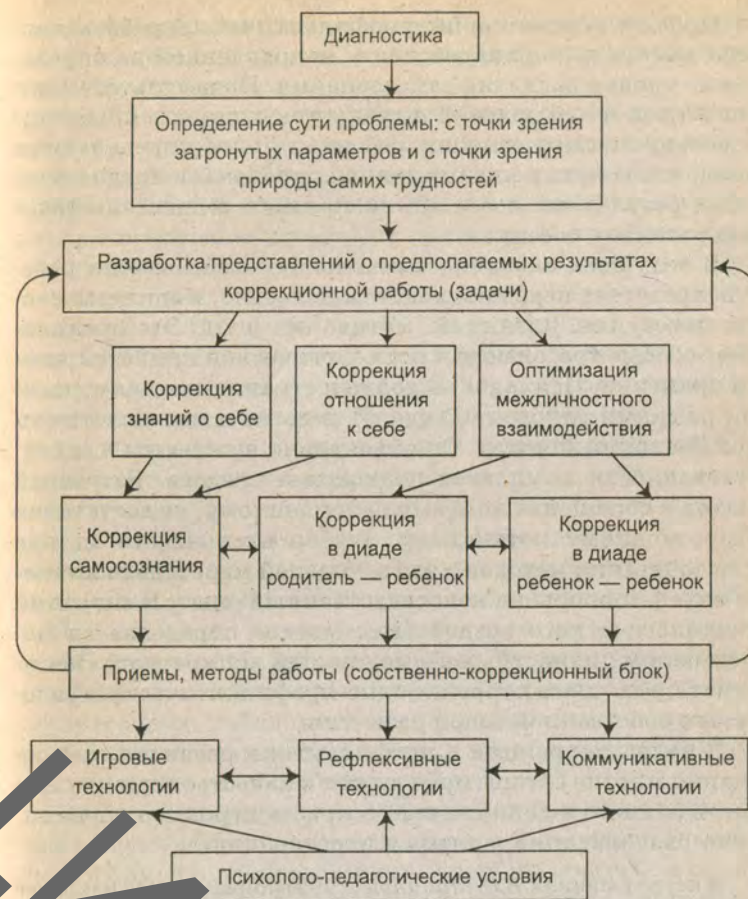


Рис. 7. Модель коррекционно-профилактической работы по преодолению проблем развития самосознания в детском возрасте

- собственно коррекционный блок, включающий определенные в каждом конкретном случае, подобранные в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, упражнения, направленные на решение задачи коррекции знаний ребенка о себе и отношения к себе, составляющих структуру самосознания, и оптимизации межличностного взаимодействия в диадах «ребенок-взрослый» и «ребенок-ребенок».

Процесс коррекционно-профилактической работы должен начинаться с диагностики, направленной на определение уровня развития самосознания. По результатам диагностики и наблюдений выявляется сущность проблемы в развитии самосознания ребенка. Далее определяются возможные пути решения данной проблемы и предполагаемые результаты и последствия прямого вмешательства в ход развития ребенка.

В ситуации оказания психологической помощи ребенок предстает перед психологом целостно, в единстве своего поведения, когнитивной, мотивационной и т.д. Это предъявляет особые требования к психологической компетентности практика. Психолог не должен ограничиваться строгими рамками одного подхода. И дело не в методологической беспринципности. Он объективно нуждается в задействованности комплекса подходов и методов. Рациональный выход – обращение ко всему накопленному, но достаточно разрозненному потенциалу. Выбор адекватного метода или сочетания методов – это в большей мере и дело личного вкуса, и опоры на непосредственный опыт. В ситуации психологического воздействия многое определяется потенциалом личностных возможностей конкретного специалиста, ведущего коррекционно-профилактическую работу, его собственной зоной развития.

В целях коррекции и профилактики развития самосознания многие авторы предлагают в качестве ведущих для детей раннего и дошкольного возраста игровые коррекционно-развивающие занятия и игротерапию.

В исследованиях В.С. Мухиной (1999) показано, что наиболее существенным искажением в развитии самосознания ребенка является депривация одного или нескольких структурных звеньев самосознания, поскольку это может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении со сверстниками, негативно сказываться на общем самоотношении.

В наших исследованиях (О.В. Белановская, 2000) выявлено, что в раннем возрасте наиболее значимыми депривированными компонентами самосознания являются *имя, физическая сущность ребенка, чувство собственности*.

Выбор игровых методов в коррекционно-развивающей работе обусловлен возрастными особенностями детей, характеристиками ведущей деятельности. Кроме данных показателей, использование игры способствует созданию

близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку ребенка.

Структуру детской игры составляют: роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов – замещение реальных предметов игровыми (условными); реальные отношения между играющими. В структуре игры имеется ситуация двухплановости: реальная и условная ситуация «как будто», что позволяет ребенку осваивать как реальный план действий, так и условный, опосредованный. Единица игры и в то же время центральный момент, объединяющий все аспекты игры, – роль, также совершаются в двух планах: реальном и идеальном.

Игра признана универсальной формой коррекции и развития в детском возрасте. Она как бы создает «зону ближайшего развития ребенка». Предметные манипуляции детей раннего возраста постепенно заменяются в дошкольном детстве ролевыми играми и играми-притворствами, в которых ребенок тренирует свои навыки или дает волю фантазиям. Вначале игра «понарошку» представляет собой смесь как действительных, так и воображаемых событий, не объединенных в связный сюжет. Постепенно, прогрессируя, ребенок становится способным к построению четкой последовательности, и его игра начинает отражать наполненный смыслом сюжет.

Игры-притворства очень важны для развития ребенка, они выполняют одновременно несколько функций: могут быть средством познания эмоций, служить средством ослабления страхов, быть компенсаторными или выполнять функцию исполнения желаний. Игровая деятельность помогает ребенку лучше понять происходящее, а также лучше познать самого себя.

В качестве основных механизмов коррекционного воздействия игры А.А. Осипова (2000) выделяет:

1) моделирование систем социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, следования им ребенком и ориентировку в этих отношениях;

2) изменение позиции ребенка в управлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного «Я» в игре и возрастает мера соци-

альной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций;

3) формирование (наряду с игровыми) реальных отношений как равноправных партнерских отношений сотрудничества и кооперации между ребенком и сверстником, способствующих позитивному личностному развитию;

4) организация поощряющей отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в проблемных ситуациях, и их приоритизацию;

5) формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, определяющих выполнение роли, а также поведения в игровой комнате.

При разработке комплекса коррекционно-профилактических мер, мы основывались на подходах О.А. Карabanовой (1997), Т.В. Сенько (1998), А.А. Спиряковской (1999), О.В. Хухлаевой (1998) и других к использованию игровых методов в коррекции психического развития ребенка. Анализ психологических основ процесса коррекции и профилактики развития самосознания в раннем дошкольном возрасте позволил выделить в качестве ведущего метода преодоления проблем становления самосознания игровые методы коррекционно-профилактической работы. Наряду с игровыми технологиями в коррекционной работе с детьми широко используются рефлексивные и коммуникативные технологии. Предлагаемая нами модель коррекционно-профилактической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии самосознания, позволяет комплексно реализовать профилактическую, коррекционную и развивающую работу как систему трех взаимосвязанных задач.

3.3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В сфере самосознания ребенка к трем годам в норме начинают устанавливаться структурные компоненты самосознания – когнитивные и эмоциональные. У детей раннего возраста формируется чувство идентичности и непрерывности во времени, наблюдается развитие представлений о себе. Центральной задачей коррекционно-профи-

лактической работы с детьми раннего возраста является формирование адекватного самовосприятия, идентификации себя, своего имени, частей своего тела, названия себя и чувство собственности.

Для проведения коррекционно-профилактической работы наиболее предпочтительна индивидуальная форма организации детей. Некоторые занятия могут проводиться с небольшими подгруппами (три – пять человек). Мы придерживаемся того мнения, что, несмотря на очевидные различия, групповая и индивидуальная коррекционные работы едины в том, что фокусом психологического воздействия и в одном и в другом случаях является *каждый ребенок*, а не группа в целом. Проведение групповых мероприятий преследует цель расширения знаний ребенка о себе. Мы считаем, что данные личностные образования более интенсивно могут формироваться в процессе взаимодействия ребенка с другими детьми. Социальное пространство в данном случае будет выступать в роли «катализатора» формирования структурных звеньев самосознания каждого конкретного малыша.

Время проведения занятий 10–15 мин. Минимальное количество коррекционных занятий с ребенком не должно быть меньше десяти.

В начале цикла коррекционных занятий психолог должен установить коммуникацию безусловного принятия ребенка. Недирективность является главным правилом в выполнении упражнений, большое внимание должно уделяться чувствам и переживаниям ребенка. Это помогает ребенку уверенно относиться к взрослому, устанавливает доверие к своим чувствам, позволяет принять свое «Я».

ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ

По имени

Цель: развитие осознания своего имени.

Ход игры: ведущий говорит детям: «Представим себе, что мы разучились разговаривать и умеем только петь, а нам нужно друг с другом познакомиться. Давайте поиграем в такое знакомство». Каждый ребенок по очереди «поет» свое имя, а следом за ним имя хороводом поют все дети.

Паровозик

Цель игры: развитие осознания своего имени.

Ход игры: ведущий говорит детям: «Сегодня мы будем играть в «Паровозики». Сначала у паровозиков не будет вагонов, и тот, кого мы выберем паровозиком, будет один ездить по кругу, громко приговаривая «чух-чух-чух», и назовет свое имя. Тогда ребенок, к которому подъехал паровозик, назовет свое имя и станет новым паровозиком, а первый — его вагончиком. Новый паровозик вместе с вагончиком продолжит движение по кругу и повторит то, что делал первый паровозик». Игра продолжается до тех пор, пока в паровозик не будут включены все дети.

Заяц - хваста

Цель: гармонизация притязания на признание.

Ход игры: ведущий говорит детям о том, что есть такая сказка про Зайца, который очень любил хвастаться. Детям рассказывается сказка «Заяц-хваста». Предлагается каждому ребенку побыть на месте этого зайца и попробовать похвастаться собой.

Куклы

Цель: развитие осознания половой идентичности, схемы тела.

Ход игры: ведущий говорит детям: «Сегодня мы с вами будем играть в куклы, но куклы у нас будут живыми. Представьте, что вы стали куклами: куклы-девочки и куклы-мальчики». Куклы разбиваются на пары.

Ведущий предлагает одной кукле из пары помыть другой руки, каждый пальчик в отдельности, потом покормить обедом, повести гулять и т. д.

Кто в зеркале?

Цель: развитие идентификации своего отражения с именем.

Ход игры: ведущий подходит с ребенком к зеркалу, показывает ему его отражение и многократно повторяет его имя. Далее ведущий спрашивает: «Кто в зеркале?» Ребе-

нок, подражая действиям ведущего, отвечает, используя имя или местоимение «Я».

Игры с куклой

Цель: стимулирование социальной способности взаимодействия, развитие навыков самообслуживания.

Ход игры: ведущий показывает несколько последовательных игровых действий с куклой. Ребенку предлагается выполнить три — четыре последовательных действия с куклой: кормление, умывание, подготовку ко сну. Рекомендуется найти действие, которое ребенок испытывает на себе и может перенести на куклу.

Я играю со своими вещами

Цель: учить различать «мое» и «твое».

Ход игры: все игрушки и некоторые мелкие вещи детей до игры раскладывают в коробки, на которые наклеиваются фотографии детей коррекционной группы. Детям раздаются «свои» коробки с игрушками. Взрослый играет вместе с детьми. В процессе игры взрослый высказывает просьбы к ребенку: «Можно я возьму твою ... (называется игрушка)». Ребенку в процессе игры также предлагается спрашивать разрешения что-то взять у другого ребенка или ведущего, а также позволять брать другим вещи только после просьбы.

Тихо мы в ладошки ударим

Цель: развитие у ребенка схемы тела.

Ход игры: дети сидят на стульях, расставленных полукругом. Ведущий садится лицом к детям и поет (на мотив «Во поле березинка стояла...»), сопровождая пение движениями, описанными в словах песни. Дети подражают движениям ведущего.

Тихо мы в ладошки ударим,	2 раза (тихие хлопки в ладошки)
Люли-люли, ударим,	(2 раза)
Громко мы в ладошки ударим,	1 раз (громкие хлопки в ладошки)
Люли-люли, ударим.	2 раза
Ручки мы вверх поднимаем,	(поднимаем руки вверх)
Ручки на колени опускаем,	(опускаем руки на колени)

Люли-люли, опускаем.
Руки за спину спрячем,
Ручки ты тете покажем,
Люли-люли, покажем.
Ножки ты тете покажем,
Ножки на носу посадем,
Люли-люли, плясали.

(2 раза)
(руки прячут за спину)
(протягивают руки вперед)
(2 раза)
(вытягивают вперед ноги)
(притопывают ногами, сидя на месте)
(2 раза)

Мы ногами топ – топ – топ»

Цель: развитие у ребенка схемы тела, координации движений тела.

Ход игры: дети поют вместе ведущим под музыку делают следующие движения:

Мы ногами топ – топ – топ,
А в ладошки хлоп – хлоп – хлоп!
Ай да малыши!
Ай да крепыши!
По дорожке мы шагаем
И в ладошки ударяем.
Топ – топ, ножки, топ!
Хлоп – хлоп, ручки, хлоп!
Ай да малыши!
Ай да крепыши!

(дети вместе со взрослым ходят по комнате, высоко поднимая ладошки, хлопаят)
(идут за взрослым, хлопают в ладошки. Стоя на месте хлопают ножками, хлопают руками. Кружатся на пояс – кружатся)

Маленькие ножки бежали по дорожке

Цель: развитие у ребенка схемы тела.

Ход игры: ребенок и ведущий садятся лицом друг к другу. Ведущий просит ребенка показать свои ножки. Ребенок поднимает ноги. Ведущий говорит: «Ножки у тебя маленькие, но бегают быстро. Покажи, как ножки бегают». Ребенок бежит и приговаривает: «Маленькие ножки бежали по дорожке. Маленькие ножки бежали по дорожке».

Затем ведущий говорит, что у медведя ноги большие, идет он медленно: «Большие ноги шли по дороге. Большие ноги шли по дороге». Припевка повторяется несколько раз. Ребенок в соответствии со словами и ритмом то бегает, то ходит, создавая образы то быстрой и легкой, то медленной и тяжелой поступи.

Играем в прятки

Цель: развитие у ребенка идентификации с именем.

Ход игры: один угол комнаты отгораживается яркой занавеской, чтобы там мог спрятаться ребенок. Ведущий,

предлагая ребенку поиграть в прятки, прячется за шкаф, за занавеску и т.д., кричит: «Ау!» Ребенок находит взрослого то в одном, то в другом месте комнаты. Затем ведущий предлагает прятаться ребенку, а он будет его искать. Ведущий отворачивается и ждет, пока ребенок спрячется, после чего ходит по комнате, «безуспешно» разыскивая ребенка, приговаривая при этом:

Я по комнате хожу,
Кати (называет имя ребенка) я не нахожу.
Ну куда же мне идти,
Где мне Катеньку найти?
Погремушечка бренчи (побрякивает погремушкой),
Нашу Катю позови!

Ребенок выбегает, говорит: «Вот я!», взрослый дает ему погремушку, ребенок трясет ее.

Кто что делает?

Цель: научить ребенка внимательно рассматривать картинку и называть изображенные на ней предметы и их качества, выполнять действия, которые он видит на картинке.

Материал: картинки с изображением одного действия, легко поддающегося пониманию: мальчик играет на барабане, девочка расчесывает волосы, мальчик ест, девочка укладывает куклу в кроватку, мальчик из лейки поливает цветы, девочка сметает крошки со стола, малыш катает шарик. Предметы, изображенные на картинках: барабан, расческа, ложка, кукла, кукольная кроватка, лейка, шарик, тарелка.

Ход игры: ребенок выбирает картинку и рассказывает о том, что на ней изображено. Затем он идет к столику с игрушками и предметами, находит нужный, воспроизводит и проговаривает действие, изображенное на картинке, например стучит в барабан и говорит: «Я (или называет свое имя) стучу в барабан!»

Рисуем маленьких детей

Цель: развивать способность детей в простейших рисунках изображать человека и называть его (называя).

Материал: альбомные листы, гуашь одного цвета (толстые цветные карандаши).

Ход игры ведущий предлагает ребенку нарисовать маленьких динозавров. После рисования он расспрашивает ребенка: «Кто это? Что делает (называет имя)?», побуждая малыша называть изображения. Далее рисунок может обыгрываться.

3.4. МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ САМОСОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Коррекционная программа по развитию самосознания дает возможность ребенку-дошкольнику открыть свое «Я». Важная роль в этой программе принадлежит методу личностной перспективы, который помогает перейти в свои силы.

Первый шаг в коррекционно-профилактической программе – это формирование у детей умения распознавать свои эмоции, овладевать и управлять ими. Переживание эмоций является первой ступенью, ведущей к рефлексии. Чтобы дети осознавали свои эмоциональные состояния (радость, печаль, гнев, обиду и т.п.), необходимо научить их распознавать, называть, сравнивать и видеть эти эмоции в себе, в других людях. Тонкая дифференциация переживаний, ориентировка в них должна стать пусковым механизмом осмысления эмоционального отношения к самому себе.

Важным в развитии ребенка дошкольного возраста является движение к децентрации – способности воспринимать и учитывать в своем поведении состояние, желания, интересы других людей. Нарушения в формировании эмоциональной (Г.М. Бреслав, 1990), личностной децентрации (Ю.Н. Карандашев, 1987), самосознания (В.С. Мухина, 1999), с точки зрения многих исследователей, могут выступать в качестве показателя отклонения развития личности дошкольника.

Согласно концепции В.С. Мухиной, под самосознанием понимается психологическая структура, представляющая собой единство, которое находит выражение в каждом из своих звеньев: имя человека, его физическая сущность; притязание на социальное признание; психологи-

ческое время личности (ее прошлое, настоящее и будущее), социальное пространство личности (ее права и обязанности). В.С. Мухиной показано, что наиболее существенным искажением в развитии самосознания является *депривация* одного или нескольких структурных звеньев самосознания, поскольку она может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении со сверстниками, негативно сказываться на общем самоотношении.

Главный принцип, лежащий в основе содержательного наполнения организации коррекционно-профилактической программы, – целостность. Это значит, что содержание коррекционно-профилактической работы должно обеспечить целостное воздействие на личность ребенка. Развивающая работа ориентирована, прежде всего, на познавательную, эмоционально-личностную, социальную сферу психической жизни и самосознания. Психокоррекционная работа предназначена для детей с проблемами в развитии самосознания и направлена на их решение.

Игровые коррекционно-развивающие занятия могут быть рекомендованы детям в дошкольном возрасте. Время проведения занятий в зависимости от возраста детей колеблется от 20 до 45–50 мин. (Коррекционных занятий не должно быть меньше десяти.)

В зависимости от состава участников различают две формы коррекционной работы: индивидуальную и групповую. Величина группы варьирует в зависимости от степени тяжести и характера проблем развития самосознания участников группы, уровня сформированности у них первой деятельности – желания и умения играть, от возраста детей, опыта психолога, ведущего коррекционные занятия, и наконец, от организационно-материальных условий работы психологической консультации.

Рекомендуемые размеры группы – от трех до семи, в отдельных случаях, до девяти человек. Для начинающего свою психологическую практику специалиста наиболее целесообразно ограничиться группой из трех – пяти детей. В том случае, когда в состав группы входят дети с достаточно неблагоприятными вариантами личностного развития, также бывает полезно ограничить размеры группы пятью участниками.

Как правило, рекомендуется нечетный состав детской группы для занятий коррекцией. В случаях, когда число

детей чужое, возникает возможность образования диад, играющих парами устойчиво и стабильно, что может привести к ригидности, либо к закреплению старых неадекватных форм взаимодействия со сверстниками с закреплёнными неадекватными ролями, которые дети стремятся реализовать в игровых действиях. Нечётность состава участников способствует большей динамичности отношений в группе, гибкости ролевых позиций, создает более широкие возможности для пробирования ребенком различных социальных ролей.

Предлагаемые методы развития самосознания дошкольников опираются на теоретический материал и практический опыт работ О.В. Ждановой, Л.И. Чистяковой, Н. Новиковой и др.

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ

Зеркало

Цель: помочь ребенку раскрыться, почувствовать себя свободно, раскованно, а также увидеть себя со стороны.

Ход игры: ребенок смотрится в «зеркало». Которое повторяет все его движения и жесты. «Зеркалом» выступает ведущий или другой ребенок. Затем «зеркало» и смотрящийся меняются ролями. При обсуждении ребенку задаются вопросы: «Кто в зеркале?», «Какой он, веселый, грустный, добрый, злой?», «Тебе нравилось, когда зеркало повторяло твои движения?», «Почему?»

Игры-ряжения

Цель: уточнение схемы тела.

Материал: шляпа, шарф, очки, кепка, бусы, перчатки, зеркало во весь рост ребенка.

Ход игры: ребенку предлагается поиграть в переодевания. Перед ним раскладывается шляпа, шарф, очки, кепка, бусы, перчатки. Ребенок по очереди надевает разложенные перед ним вещи и любуется собой в зеркале. С ребенком обсуждается: кто в зеркале, похож ли ребенок на себя, нравится ли ребенку его зеркальное отражение.

Я красивый

Цель: формирование положительной самооценки.

Материал: цветные карандаши, бумага.

Ход упражнения: ведущий обсуждает с детьми вопросы: «Какой ты? Каким ты чаще бываешь? Каким чаще бывает твой друг (подруга)?» Убедившись, что дети определяют себя как красивых и хороших, предлагает нарисовать красивого и нарядного себя. При обсуждении рисунков акцентируется внимание на позитивные стороны нарисованного ребенком изображения себя.

Мой цветок волшебства

Цель: развитие представлений о схеме тела, формирование положительного отношения к себе.

Материал: цветные карандаши, бумага.

Ход упражнения: ведущий рисует на большом белом листе цветок.

«Представьте себе, что каждый из вас – это чудесный цветок, а каждый из его лепестков – это то, что очень важно для человека. Какие лепестки будут у этого цветка?» Подписывает лепестки и проговаривает: «В середине написано: «Я». А на лепестках: «Мое тело», «Мои мысли», «Мои чувства», «Мои отношения с другими людьми», «Мое отношение к себе».

Сейчас я предлагаю вам нарисовать такой же цветок и красиво разукрасить его разными цветами». Далее проводится беседа: «В центре цветка написано «Я». А остальные лепестки означают то, из чего мое «Я» состоит. И первый лепесток говорит нам о важности нашего тела. Почему? (Групповая дискуссия.) (Дети: «Без тела нет человека, тело – это жизнь, человеку нужны руки, чтобы что-то делать, ноги, чтобы ходить, голова, чтобы думать, сердце, чтобы любить».) На втором лепестке написано «Мои мысли», что значат для человека мысли? (Дети: «Человек может думать, все решать, придумать...».)

А что вы знаете о чувствах? Что такое чувства? (Дети: «Чувства – это настроение, когда что-то чувствуешь, когда радостно, когда плохо, нет настроения, когда радуешься, веселишься...».) А где живут чувства? Найдите у се-

бя то место в теле, в котором вам кажется, находятся чувства. (Дети: «В груди, сердце».) Да, получается так, что тело — это наш дом и в нем живут наши способности. Ум, наверное, живет в голове, а чувства — в сердце. Поэтому о чувствах так говорят: «Сердцем чувствую».

Беседа об отношении с другими людьми. (Дети: «Хорошо, когда люди дружат, нужно помогать другим, нельзя обижать маленьких, нужно уметь договариваться, нужно людей любить».)

Беседа о том, что я знаю о себе. «Каждый стремится узнать себя получше. И это не так уж и просто. Вот мы сейчас попробуем поиграть в игру: «Кто Я?». Раздают каждому ребенку по маленькому зеркальцу. «Посмотрите в зеркальце. И постарайтесь посмотреть на себя чужими глазами», так, как будто вы «художники» и собираетесь нарисовать того, кого видите в зеркале. Ну как вы видите человека в зеркале? Что именно в нем вам нравится?» (Групповая дискуссия.)

Сердце доброты

Цель: развитие представлений о своих чувствах.

Материал: цветные карандаши, бумага.

Ход упражнения: после релаксационной паузы ведущий предлагает: «Давайте нарисуем большое-большое сердце доброты. Ведь для того чтобы научиться заботиться о своих чувствах, нужно научиться быть добрым». Дети рисуют, а ведущий вывешивает на доску большое, раскрашенное красным, вырезанное из бумаги сердце.

«Посмотрите на доску, у нас теперь есть сердце доброты. Оно будет посылать нам свое тепло, желать добра и помогать хорошо заниматься».

Добро проникает в вас и входит в вашу грудь, в вашу душу. Поместите в свое сердце как можно больше добра».

Ведущий делает движение руками, соединяя их вместе, прикладывает к груди: «Вы почувствовали тепло своей души? Тепло сердец всех, кто сейчас рядом с вами? Вам хорошо? Что вы сейчас чувствуете?» (Разговор о чувствах, закрепление позитивного настроения в группе, групповая дискуссия.)

Автопортрет

Цель: развитие представлений о себе, формирование положительного самоотношения.

Материал: маленькие зеркала на каждого ребенка, большое зеркало.

Ход упражнения: каждому ребенку раздается по маленькому зеркальцу: «Посмотрите в зеркальце. И постарайтесь взглянуть на себя «чужими глазами», так, как будто вы «художники» и собираетесь нарисовать того, кого видите в зеркале. Для того чтобы «художнику» было понятнее, как этот человек выглядит, измените выражение лица. Пусть оно будет у вас и веселым, и грустным, и смешным, можете соорудить какую-нибудь гримасу, высунуть язык или же, наоборот, сделать серьезный и «умный» вид». (Обсуждение с детьми того, как они видят себя в зеркале.)

«А теперь подойдите к большому зеркалу и рассмотрите себя с головы до ног. Нравится ли вам человек в зеркале? Что именно в нем вам нравится? Что в вас есть хорошего? Похвалите себя. Скажите себе, глядя в зеркало: «Ох, какой же я красивый, краше на всем свете не найдешь!»»

Угадай настроение

Цель: развитие умения определять эмоциональную экспрессию лица человека.

Материал: плакат с нарисованными схематическими изображениями различных эмоциональных состояний лица человека (см. рис. 8).

Ход упражнения: ведущий вывешивает на доску плакат с нарисованными схематическими изображениями различных эмоциональных состояний лица человека.

«Здесь изображены лица людей с разным настроением. Как вы думаете, какие настроения здесь изображены?»

Ведущий знакомит детей с экспрессивно-мимическим выражением эмоциональных состояний человека (см. рис. 8).

«Чем отличаются эти изображения?», «Что происходит с бровями, когда мы сердимся или радуемся?», «Когда чего-то боимся, удивляемся, гневаемся?», «А что можно сказать о губах?», «Как выражает рот лица эмоции, наше настроение?», «Что нужно для того, чтобы точнее

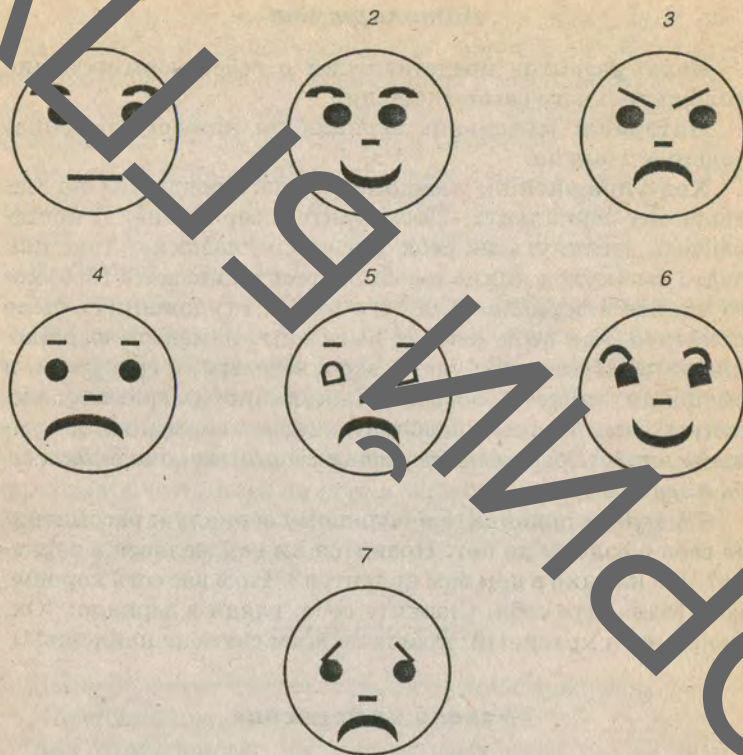


Рис. 8. Эмоциональная экспрессия лица человека: 1 – безразличие; 2 – веселье; 3 – сильная злость; 4 – грусть; 5 – плохое самочувствие; 6 – бурная радость; 7 – глубокая печаль

определить, что чувствует человек, какое у него настроение?» (Дети: «Нужно смотреть в лицо, нужно проявить внимание, нужно знать, как проявляются на лице чувства, уметь понять выражение лица».)

Тень

Цель: развитие умения распознавать чувства и эмоции.

Ход упражнения: дети идут по дорожке (имитируется, будто идут по тропинке в лесу): один впереди, а другой сзади. Второй – это «тень» первого. «Тень» должна повторять точно все действия первого, который то сорвет цвето-

чек, то бросит камушек и т.д. При этом действия должны сопровождаться изменением настроения. (Обсуждение с детьми того, чувствовали ли они настроение своего партнера, каким образом это им удавалось.)

Мусорное ведро

Цель: развитие умения распознавать негативные чувства и эмоции, обучение навыкам саморегуляции.

Материал: цветные карандаши, бумага.

Ход упражнения: детям предлагается выбросить обиду, страх, гнев в мусорное ведро. Для этого на листочках дети рисуют чувства, от которых они хотят избавиться, сворачивают листочки комочками, выбрасывают в мусорное ведро, а потом ведро выносится в мусорный ящик.

Затем дети рисуют свое настроение – «Настроение в цвете». Они рассматривают рисунки и обсуждают их. Обсуждаются вопросы: «Какие чувства вы испытали?», «Какие запомнились?», «Запомнились ли те чувства, которые были сильнее? Почему?»

Рисуем имя

Цель: развитие эмоционального принятия себя, осознания своего имени, повышение уверенности в себе.

Материал: цветные карандаши, бумага.

Ход упражнения: ведущий спрашивает: «Что значит для человека его имя? С кем и с чем можно сравнить имя?». После он предлагает детям закрыть глаза, представить свое имя и получше его рассмотреть (цвет, форму, на что похоже). Открыв глаза, дети рисуют свои имена. Когда рисунки закончены, они демонстрируются группе. Ведущий предлагает каждому ребенку объяснить выбор рисунка для своего имени.

Потерялся

Цель: развитие эмоционального принятия себя, осознания своего имени.

Ход упражнения: дети представляют себе, что они в лесу собирают грибы и ягоды. Потом они понимают, что один из них потерялся.

Обепокоившись, дети по очереди громко и ласково зовут его: «Али, Сашенька!» «Потерявшегося» ставят спиной к группе и он угадывает, кто его зовет. При обсуждении игры детям предлагается ответить на вопросы: «Какие чувства ты испытал, когда потерялся?», «Что почувствовал, когда услышал лаские и добрые слова, относящиеся к твоему имени?»

Взрослым

Цель: развитие временной перспективы, эмоционального принятия себя, осознания своего имени.

Ход упражнения: ведущий предлагает детям ообразить себя взрослыми. Далее он называет каждого по имени и отчеству. Ребенок должен походить по комнате как взрослый, подать каждому из детей руку и представиться. Когда все дети побывают в роли взрослых, можно предложить им обсудить, понравилось ли им быть в роли взрослых и почему.

Снежная королева

Цель: развитие эмоционального принятия себя и другого человека, коррекция самооценки.

Ход упражнения: дети вспоминают сказку Г.Х.Андерсена «Снежная королева», ведущий рассказывает им ее продолжение: «Помните, в сказке было зеркало, в котором все доброе и прекрасное уменьшалось, а все дурное и безобразное делалось еще больше и заметнее. Сколько бед натворили осколки этого зеркала! Но, оказывается, когда Кай и Герда выросли, они сделали волшебные очки, в которых, в отличие от зеркала, можно было разглядеть то хорошее, что есть в человеке».

Ведущий предлагает детям примерить эти очки, посмотреть внимательно на каждого из ребят и увидеть как можно больше хорошего в каждом, может быть, то хорошее, что обычно не замечается.

После выполнения задания ведущий вместе с детьми обсуждает: какие чувства испытали дети, когда были в роли смотрящих и рассматривающих.

День рождения

Цель: развитие самооценки ребенка.

Ход упражнения: выбирается именинник. Остальные дети с помощью мимики и жестов дарят ему подарки. Имениннику предлагается вспомнить, обижал ли он кого-то, и исправить это. Детям предлагается пофантазировать и придумать имениннику будущее.

Далее ведущий предлагает в адрес именинника сделать как можно больше комплиментов (например, добрый, ласковый, хороший друг, умный и т.д.), за что он должен поблагодарить их.

Затем под музыку дети спонтанно изображают, как веселятся на дне рождения: танцуют, перекидывают воздушные шары. Им смешно, весело. Далее дети отдыхают, всем снится один и тот же волшебный сон, который ведущий рассказывает детям (в качестве релаксационного комплекса можно использовать сказочные комплексы, предлагаемые в книге Т.В.Сенько «Психология взаимодействия». Мн., 1998. Ч. 2. С. 170–175).

При обсуждении ведущий предлагает детям ответить на вопросы: «Что необычного было на дне рождения?», «Что чувствовал именинник, когда просил прощения у тех, кого он обидел, и тогда, когда принимал «подарки» от ребят?»

Старенькая бабушка

Цель: формирование эмоционального принятия себя и других, гармонизация притязания на признание.

Ход упражнения: дети разбиваются на пары: один ребенок – бабушка (дедушка), другой – внучка (внучек). Бабушка очесывает старенькая, она ничего не видит (*глаза завязаны*) и не слышит. Однажды бабушка заболела. Ее нужно очень осторожно провести между домами (*стульями*), привести в кабинет врача и усадить на стул.

Затем дети меняются ролями. При обсуждении ведущий интересуется, в какой роли детям больше понравилось и почему.

Гадкий утенок

Цель: формирование эмоционального принятия себя и других, гармонизация притязания на признание.

Ход упражнения: ведущий помогает каждому из детей получить роль птицы двора и озвучить ее. Далее каждая из птиц по очереди и затем и вместе хором прогоняют «гадкого утенка» с двора. Затем ведущий дает птицам знак уснуть. Остается «гадкий утенок», который постепенно меняет свою походку, выжимает лицо и превращается в «лебедя». После «гадкого утенка»: «Я – лебедь» – все птицы просыпаются, подбегают к нему по очереди, глядят и говорят: «Какой красивый и сильный лебедь!» В роли «гадкого утенка» может выступать каждый пожелавший.

Отдых. Дети закрывают глаза, принимают удобную позу и слушают музыку К. Сен-Санса «Лебедь». С ее окончанием встают и подходят к ведущему. При обсуждении ведущий интересуется, как менялось настроение во время игры, почему.

Котенок

Цель: повышение уверенности детей в собственных возможностях.

Ход упражнения: дети сидят в кругу. Ведущий дает установку: «Представьте, девочка принесла маленького котенка. Он испуган, ведь в первый раз он в этой квартире. Кто может показать, как двигался этот котенок?»

Дети разбиваются на пары, один из пары изображает котенка. «Котята» выходят в центр и показывают, как страшно в новом доме. Хозяин должен успокоить своего котенка, приласкать его. Когда «котята» уснут, игра заканчивается. При обсуждении ведущий предлагает детям ответить на вопросы: «Что чувствовали котята, попав в незнакомую квартиру?», «Что чувствовали дети, увидев котят?», «Как менялись чувства котят и почему?»

Куклы

Цель: повышение уверенности детей в собственных возможностях, формирование адекватного принятия себя и других.

Ход упражнения: дети сидят в кругу парами. Ведущий предлагает поиграть в куклы, объясняя, что куклы будут живыми. В куклу-девочку и в куклу-мальчика превраща-

ется один из пары. Дети должны позаботиться о кукле: помыть руки, каждый пальчик в отдельности, покормить обедом, положить спать, разбудить, повести гулять, утешить, если разобьет коленку, помирить с куклой-другом, если поссорится, и т.д. Потом дети меняются ролями.

При обсуждении ведущий предлагает детям ответить на вопросы: «Как вы чувствовали себя в роли куклы?», «Какие чувства возникали у вас, когда вы заботились о своих куклах?», «С какими куклами приходилось сложнее?», «Почему некоторым детям не удавалось быть внимательными к куклам?», «Как можно приласкать куклу перед сном, как утешить ее, если она плачет?»

Я взрослый

Цель: развитие временной перспективы детей.

Ход упражнения: дети сидят в кругу с закрытыми глазами. Ведущий дает установку: «Постарайтесь увидеть себя взрослыми. Рассмотрите, как вы одеты, что вы делаете, какие люди вас окружают. Эти люди очень-очень вас любят. За что они вас любят? Может быть, за вашу отзывчивость или искренность, за честность или за что-нибудь еще? Откройте глаза и расскажите друг другу, какими вы станете, когда вырастаете, какие ваши качества будут нравиться окружающим».

Дети по очереди рассказывают о себе «взрослом», остальные добавляют «хорошие качества», которыми, по их мнению, будет обладать рассказчик в будущем. Подведение итогов проходит по вопросам: «Какие ощущения у вас были, когда вы были взрослыми?», «Сложно ли было заглядывать в свое будущее?»

Доброе слово

Цель: повышение уверенности детей в собственных возможностях, формирование адекватного принятия себя и других.

Ход упражнения: дети сидят в кругу парами. Ведущий предлагает детям по очереди говорить что-нибудь приятное о своем соседе. При этом говорящий должен смотреть в глаза тому, о ком он говорит. При обсуждении ведущий интересуется, как менялось настроение во время игры, почему.

Заключение

В жизни довольно часто приходится встречаться с проблемами и вопросами, относящимися к области психологии. Человек устроен таким образом, что ему свойственно стремиться к внутреннему равновесию, гармонии, физическому и психическому здоровью. Однако, реализуя на практике это стремление, человек зачастую оказывается в сложных ситуациях, один на один с проблемами, самостоятельно справиться с которыми он не может. И здесь оказывается необходимой профессиональная и квалифицированная помощь, которую может оказать психолог.

Мы часто не задумываемся над тем, что для психологические проблемы у детей. Ребенок не может сам самостоятельно заявить о них. Однако они найдут свое отражение в виде отставаний в развитии, отсутствия эмпатии (эмоционального сочувствия, сопереживания) и многом другом, школе, во взрослом возрасте. Поэтому на нас, взрослых, лежит большая ответственность – мы отвечаем за психическое и физическое здоровье наших детей.

Проведем небольшой эксперимент. Зайдем в детский сад и спросим детей: «Вы какие? Ты какой?» Мы услышим в ответ: «Хороший... Мама сказала, что я ее солнышко... Я сильный... Я смелый...». Тут все в порядке. Однако, среди этого хора детских голосов, мы услышим: «Я неумеха, плохой, у меня руки-крюки...». Это сигнал опасности! Ребенку плохо, он страдает, чувствует свою некомпетентность.

Будучи практическим психологом, автор не раз задумывалась над вопросом, как помочь детям с проблемами развития самосознания, неприятия их другими людьми, самими собой. Данная книга является результатом более чем десятилетней работы автора по проблемам развития личности и самосознания маленьких детей. Автор надеется, что читатель сможет найти в книге теоретические знания по развитию самосознания в раннем и дошкольном детстве, которые в отечественной и зарубежной литературе, к сожалению, представлены достаточно фрагментарно, а также найдет практический материал, который поможет в диагностике, построении коррекционных программ.

Целенаправленные воздействия на ребенка возможно осуществлять через психокоррекционный комплекс, который представляет собой системное образование, состоящее из нескольких взаимосвязанных блоков. Каждый блок направлен на решение различных задач и состоит из особых методов.

Первый блок – *диагностический* – решает задачи выявления особенностей развития самосознания ребенка, выявления факторов риска, формирования общей программы психологической коррекции.

Второй блок – *установочный* – решает задачи установления сотрудничества ребенка и взрослого, снятия тревожности, повышения уверенности ребенка в себе.

Третий блок – *коррекционный* – направлен на гармонизацию и оптимизацию развития самосознания ребенка, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение ребенком способами взаимодействия с миром и самим собой.

Четвертый блок – *оценка эффективности коррекционных воздействий* – включает изменение психологического содержания и динамики реакций ребенка, способствует появлению у ребенка позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизирует позитивную самооценку. У каждого из этих блоков свои задачи, свои особенности. Некоторые из них мы попытались изложить на страницах этой книги. В ней собран диагностический материал, описывающий конкретные методы изучения самосознания детей раннего и дошкольного возраста. Коррекционный материал представлен в виде модели коррекционной работы с ребенком в соответствии с возрастом детей. Многие игры прошли творческую апробацию в детских садах г. Минска. Мы не предлагаем здесь жестких коррекционных программ, поскольку считаем, что создание коррекционной программы – дело психолога, который будет вести конкретную работу с конкретными детьми. Было бы очень самонадеянно с нашей стороны давать рекомендации на все случаи жизни.

Хочется сказать, что главное условие успеха в проведении занятий – это желание работать с детьми и упорство в достижении цели. А цель – помочь маленькому ребенку сформировать знания о себе, научить его любить и уважать себя. Это позволит ребенку развиваться личностно.

Литература

- Авдеева Н.Н. Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 5-13.
- Авдеева Н.Н., Мещеряков С.Ю. Особенности психической активности ребенка первого полугодия жизни // Мозг и поведение младенца. М., 1993. С. 167-184.
- Авдеева Н.Н., Елагин М.Г., Мещерякова С.Ю. Развитие личности на ранних этапах детства // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000. С. 211-222.
- Белановская О.В. Коррекция отклонений в развитии сознания ребенка // Печатное навучание, сям'я, дзяччы сад школы. 2002. № 1. С. 25-33.
- Белановская О.В. Малыш в Зазеркалье // Книжкин калейдоскоп. 2001. № 5 (12). С. 93-97.
- Белановская О.В. Психология личности. Мн., 2001.
- Бирюкевич Е.А. Временная дифференциация личности детей при переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту // Психология. 2001. № 4. С. 17-36.
- Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.
- Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастная психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. М., 1990.
- Валитова И.Е. Психологические особенности осознания себя во времени у дошкольников и младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
- Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.
- Ветрова В.В. Уроки психологического здоровья. М., 2000.
- Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. М., 1998.
- Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 244-268.
- Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от одного года до трех лет: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. М., 1999.
- Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 17-25.
- Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком, как? М., 2000.
- Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 78-85.
- Детская психология / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Мн., 1988.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Мн., 1997.
- Ермолаева М.В. Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. М.; Воронеж, 1998.
- Заззо Р. Стадии психического развития ребенка // Развитие ребенка. М., 1968. С. 53-86.
- Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.

- Карандашев Ю.Н. Основы возрастной диагностики психического развития в раннем детстве. Мн., 1993.
- Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
- Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
- Мухина В.С. Детская психология. М., 1985.
- Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999.
- Новикова Н. Коррекционно-развивающая программа по развитию рефлексивного сознания младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома // Школьный психолог. 2000. № 15 (111).
- Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996.
- Ольшанский Д.В. «Я сам»: Очерки становления и развития детского «Я». М., 1986.
- Осипова А.А. Общая психокоррекция. М., 2000.
- Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. М., 1979.
- Психология формирования личности детей дошкольного и школьного возрастов: Республик. межведомств. научн. сборник / Под ред. Б.А. Бенедиктова, Р.И. Водейко, Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинского и др. Мн., 1987. Вып. 8.
- Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. СПб., 2001.
- Раку И.И. Развитие образа себя в раннем детстве: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.
- Сенько Т.В. Психология взаимодействия. Диагностика и коррекция личностного поведения. Мн., 1998. Ч. 2.
- Сенько Т.В. Психология взаимодействия. Личность в семейном социуме. Мн., 2000. Ч. 3.
- Смирнова Е.О. Психология ребенка. М., 1997.
- Поддержание диагностической и коррекционной работы в детских дошкольных учреждениях / Под ред. Н.Я. Кушнир. Мн., 1998.
- Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: В 2 т. М., 1999.
- Столун В.В. Самосознание личности. М., 1983.
- Тейлор Р., Фрейд Ф. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург, 1998.
- Хухлаев Ю.В. Психология радости. М., 1998.
- Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М., 2001.
- Чесноков И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 316-337.
- Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
- Чистякова М.И. Психогимнастика. М., 1995.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
- Bekei M. A Specific of Early Development as a Conditioning Factor of Psychosomatic Disease // Acta Psychologica. Mot. The Psychoanalyse. 1989.
- Kohnstamm R. Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis // Praktische Kinderpsychologie. Bern; Stuttgart; Toronto; Huzar, 1990. S. 89-97.
- Rachstein B. Der Aufbau des Selbst beim Kind. Zur Entstehung des Selbstbewußtseins in den ersten Lebensjahren. Wiesbaden, 1992.
- Self and identity: perspectives across the lifespan / Edited by T. Honess, K. Yardley. London and New York, 1987.

Приложения

Приложение 1

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ У МЛАДЕНЦЕВ (Е.И. Пеллерева)

С момента рождения и два месяца спустя младенцы еще не могут выделить себя из окружающего мира. Однако со временем они начинают понимать, что они – отдельные и ответственные в своем роде существа. Осознанию этого открытия посвящена значительная часть младенчества.

Возраст, месяцы	Формирование Я-концепции
0-2	У ребенка нет грани между собой и миром
2-3	Воздействие на окружение
3-8	Осознание своего тела
5-6	Подражание окружающим людям и изучение норм поведения
7-8	<ul style="list-style-type: none"> Выражение отношения к другим людям Умение откладывать осуществление своих «планов» на короткое время Внешний Я-образ (узнает себя в зеркале, на фотографии)
12-18	<ul style="list-style-type: none"> Опережающая модель в самопроявлении – понимание того, что от него ждут Проявление своего отношения к чему-либо в «сознательных эмоциях» – гордости, вины, стыда, смущения
18-20	<ul style="list-style-type: none"> Узнает о принадлежности к конкретному полу Узнает о своих физических особенностях и других характеристиках Негативная реакция на несоответствие суждений о нем и вербальный образ своего «Я»
20-24	<ul style="list-style-type: none"> Интернализация общественных норм, ориентация на социальные нормы в своем поведении Понимание освоения половых ролей Распространение понятия «Я» на то, что мне принадлежит – «собственничество» Элементы саморегуляции – самоинструирование, самоощущение, самопорицание

ЛИТЕРАТУРА

Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. СПб., 2001. С. 143.

Приложение 2

КАРТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ № _____

Обследование проводит _____

Дата _____

Фамилия _____	Имя _____	Возраст _____	Пол _____	Братья _____	Сестры _____
Дата рождения _____	Я/сад _____	Группа _____	м _____	ж _____	
			лет _____	мес. _____	живет с _____
					родит. _____
					бабуш. _____
					интер-нат _____

заполняется родителем

Адрес _____ Телефон _____

Фамилия, имя, отчество матери _____

Возраст _____

Профессия _____

Кем работает _____

Время начала и конца рабочего дня _____

Фамилия, имя, отчество отца _____

Возраст _____

Профессия _____

Кем работает _____

Время начала и конца рабочего дня _____

Какие другие члены семьи проживают вместе _____

Причина обращения _____

АНАМНЕСТИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ

Вопросы о беременности, родах и послеродовом периоде

Возраст матери на момент рождения ребенка _____

Кем работала _____

Возраст отца на момент рождения ребенка _____

Кем работал _____

Как проходила беременность _____

Была ли беременность запланированной _____

Были ли психические нагрузки мамы во время беременности _____

Сколько времени мать кормила грудью _____

Были ли заболевания на первом году жизни _____ Какие _____

Было ли пребывание в больнице _____ Когда и где _____

Сколько времени мать находилась в отпуске по уходу за ребенком _____

Как мать себя чувствовала после рождения ребенка, не болела ли _____

Когда произошло первое расставание с ребенком на срок более 1 недели _____

Кто помогал матери на первом году жизни ребенка _____

Участие отца на первом году жизни ребенка _____

Время начала _____ и окончания _____ приучения к горшку _____

Какие были при рождении	Пеленание	Когда начал сидеть	Когда появились первые слова
вес	тугое свободное		какие:

Кормление	Когда начал ходить	Когда появились первые проявления упрямства
по режиму	по потребности	до какого времени спал в комнате родителей:

Перенесенные заболевания (во сколько лет)

Корь _____ Ангина _____ Ложный круп _____ Осложнения от прививок _____
 Свинка _____ Коклюш _____ Судороги _____ Переломы костей _____
 Скарлатина _____ Бронхиты _____ Аллергия, астма _____ Травмы головы _____
 Другие заболевания _____

Жилищные условия

Сколько комнат в вашей квартире _____
 Есть ли у ребенка отдельная комната _____
 Кто еще спит с ним вместе в комнате _____
 Сколько человек проживают в вашей квартире _____
 Есть ли соседи по коммунальной квартире _____ Сколько _____
 Сколько детей в семье _____ Когда они родились _____
 Какие отношения между братьями и сестрами _____

Посещал ли ребенок д/сад _____ Когда ребенок пошел в д/сад _____
 Были ли проблемы, связанные с посещением д/сада _____ Какие _____

Были ли там жалобы на ребенка _____

Расставания ребенка с родителями (в связи с отдыхом, из-за болезни и т.д.)

В возрасте _____ На какое время _____ Где был ребенок _____

В связи с чем _____ Были ли у ребенка страхи оставаться одному _____

Были ли конфликты в семье на первом году жизни ребенка _____

Если «да», то какие (ссоры, скандалы, развод и т.п.) _____

Были ли конфликты в семье на втором году жизни ребенка _____

Были ли конфликты в семье на третьем году жизни ребенка _____

Были ли конфликты в семье на четвертом году жизни ребенка _____

Были ли конфликты в семье на пятом году жизни ребенка _____

Есть ли конфликты в семье сейчас _____

Какое участие принимает отец в уходе и воспитании ребенка _____

Воспитывался ли ребенок у бабушки, дедушки, тети _____

Был ли ребенок свидетелем смерти или тяжелой болезни _____

Был ли ребенок свидетелем тяжелой аварии на дороге _____

Заполняется родителем

Жалобы и наблюдаемая симптоматика

Жалобы со стороны родителей _____

Жалобы со стороны педагогов _____

наблюдаемая симптоматика _____

Жалобы со стороны жизни и анамнеза

Данные психодиагностического обследования

Особенности поведения _____
 Эмоциональное развитие _____
 Личностное развитие _____
 Развитие активной социальной сферы _____
 Развитие самосознания _____
 Психическое развитие _____
 Развитие мышления _____
 Развитие восприятия _____
 Развитие памяти _____
 Развитие внимания _____
 Развитие воображения _____

Исходный диагноз _____

Целесообразность и прогноз психокоррекции _____
 План психокоррекционной работы _____

Рекомендации родителям _____

Рекомендации педагогам _____

Дата _____ Подпись _____

ХОД ПСИХОКОРРЕКЦИИ

№ занятия	Дата	Цель	Поведенческие реакции ребенка
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Заключение _____

Дата _____ Подпись _____

ОБЩАТЬСЯ С РЕБЕНКОМ, КАК?

(Рекомендации родителям)

Делайте!	Не делайте!
<ul style="list-style-type: none"> • Радуйтесь вашему ребенку или даже себе • Разговаривайте с ребенком заботливым, ободряющим тоном • Когда ребенок с вами разговаривает, слушайте внимательно, не перебивая • Установите четкие и определенные требования к ребенку • В разговоре с ребенком называйте как можно больше предметов, их признаков, действий с ними • Ваши объяснения должны быть простыми и понятными • Говорите четко и ясно • Будьте терпеливы • Сначала спрашивайте: «Что?», а затем – «Зачем и почему?» • Каждый день читайте ребенку и обсуждайте прочитанное • Поощряйте в ребенке стремление задавать вопросы • Поощряйте любопытство, любознательность и воображение вашего ребенка • Чаще хвалите ребенка • Поощряйте игры с другими детьми • Заботьтесь о том, чтобы у ребенка были новые впечатления, о которых он мог бы рассказать • Старайтесь, чтобы ребенок вместе с вами что-то делал по дому • Приобретайте пластинки, кассеты с записями любимых песенок, стихов и сказок ребенка: пусть он слушает их снова и снова • Старайтесь проявить интерес к тому, что ему нравится делать (коллекционировать, рисовать и пр.) • Регулярно водите ребенка в библиотеку • Будьте примером для ребенка: пусть он видит, какое удовольствие вы получаете от чтения газет, журналов, книг • Будьте искренними в отношении с ребенком! • Играйте с ребенком в разные игры • Чем-то занимайтесь вместе всей семьей • Помогите ребенку выучить его имя, фамилию, адрес 	<ul style="list-style-type: none"> • Не перебивайте ребенка, не говорите, что вы все поняли, не отвращайтесь, пока ребенок не закончил рассказывать, – другими словами, не дайте ему заподозрить, что вас мало интересует то, о чем он говорит • Не давайте слишком много советов • Не заставляйте ребенка делать то, к чему он не готов • Не заставляйте ребенка делать что-нибудь, если он вертится, устал, расстроился • Не требуйте от ребенка многого – пройдет немало времени, прежде чем ребенок причитает самостоятельно убирать за собой игрушки или приводить в порядок свою комнату • Не следует постоянно исправлять ребенка, то и дело повторять: «Нет, так, переделай» • Не говорите: «Нет, она не красная», лучше скажите: «Она синяя» • Не критикуйте характер ребенка, тем более не следует этого делать в присутствии других людей • Не надо устраивать для ребенка множество правил: он перестанет обращать на них внимание • Не ожидайте от ребенка понимания: всех логических правил всех ваших чувств абстрактных рассуждений и объяснений • Не проявляйте повышенного беспокойства по поводу каждого изменения в ребенке • Не сравнивайте ребенка ни с какими другими детьми: ни с его братом (сестрой), ни с соседями, ни с его приятелями или родственниками • Чаще советуйтесь со специалистами, другими родителями, читайте книги по вопросам воспитания

ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ОТКЛОНЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

(по Г.М. Бреславу)

Возраст ребенка	Показатели отклонений эмоционального развития
Младенчество	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие комплекса «оживления» (около 4 месяцев) • Задержка в появлении разнообразных форм внешнего выражения эмоций, отсутствие четких мимических реакций, в частности, улыбки, которая возникает в 3 месяца • Неадекватная эмоциональная реакция на действия взрослого (например, плач в ответ на ухаживающие действия матери, поглаживание и пр.) • Апатия и равнодушие ребенка в ситуации взаимодействия с другим человеком, в частности, с ухаживающей матерью
Ранний возраст	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие синтонии (эмоционального заражения) в общении со взрослым (на втором году жизни) • «Застывание» эмоционального процесса (высокая длительность и интенсивность; в норме у ребенка раннего возраста достаточно быстро возникает и исчезает) • Отсутствие четко дифференцированной эмоциональной реакции на различных людей (к концу 1-го, 2-го года) • Отсутствие положительных эмоций при появлении новых игрушек • Боязнь безопасных предметов и чрезмерная осторожность • Эмоциональная фиксация на каком-либо одном предмете (например, на какой-то одной игрушке) • Депрессия, длительность которой не адекватна силе воздействия • Амбивалентное поведение. Может наблюдаться в раннем возрасте и позже. Считается нормальным, если появляется в ситуациях социальных ограничений на удовлетворение потребностей (ситуациях «хочу – нельзя»). Вне подобных ограничений амбивалентное поведение является признаком нарушений личностного развития. В основе амбивалентного поведения лежит борьба мотивов. Имеет место в тех случаях, когда ребенок «не знает», не знает, что выбрать, проявляя при этом беспокойство, тревогу и другие подобные эмоции
Дошкольный возраст	<ul style="list-style-type: none"> • Нарушения в формировании эмоциональной децентрации (способности индивида воспринимать и учитывать в своем поведении состояние, желания и интересы других людей), появляется в конце дошкольного возраста • Отсутствие синтонии • Отсутствие специфического феномена эмоциональной саморегуляции дошкольного возраста – «чувства вины», связанного с новым типом сознания («это я сделал») и способностью эмоционально возвращаться в прошлое • Множество неадекватных эмоций и фазий ребенка • Замкнутость, страхи, агрессивность

Оглавление

Предисловие	3
1. САМОСОЗНАНИЕ РЕБЕНКА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА	6
1.1. Развитие самосознания в раннем детстве	6
1.2. Формирование самосознания и самооценки в дошкольном возрасте	20
2. ДИАГНОСТИКА САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ	30
2.1. Принципы изучения самосознания ребенка	30
2.2. Методы и методики изучения самосознания ребенка раннего возраста	39
2.3. Исследование самосознания ребенка-дошкольника	39
3. КОРРЕКЦИОННЫЕ ПРОГРАММЫ	62
3.1. Принципы построения коррекционных программ	62
3.2. Модель коррекционно-профилактической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии самосознания	68
3.3. Коррекционная работа с детьми раннего возраста	72
3.4. Методы коррекции самосознания у дошкольников	78
Заключение	90
Литература	92
Приложения	94

Учебное издание

Белановская Ольга Викторовна

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ САМОСОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Пособие для педагогов-психологов,
педагогов учреждений, обеспечивающих получение
дошкольного образования

Редактор А.В. Новикова

Художественный редактор Д.Е. Дивин

Технический редактор Н.А. Лебедевич

Корректоры Ю.А. Мисюль, Е.З. Липень

Компьютерная верстка Н.В. Шабуня

Подписано в печать 31.12.2002. Формат 84х108/32. Бумага газетная. Гарнитура
«Школьная». Офсетная печать. Усл. печ. л. 5,4. Уч.-изд. л. 5,4. Тираж 3000 экз.
Заказ

Республиканское унитарное предприятие «Издательство «Высшая школа»».
Лицензия ЛВ № 5 от 22.12.2002. 2200. Минск, проспект Дзержинского, 11.

Республиканское унитарное предприятие «Гипография «Победа»». 222310,
Молодечно, ул. Тавлая, 11.