



СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ

2018

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ
ПОСОБИЕ



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

□



ДИЗАЙН-СТУДИЯ Б

СТАВРОПОЛЬ • 2018

УДК 373.2 + 159.923.2 - 053.4
ББК 74.10
П 86

Печатается по решению редакционно-издательского совета ГБОУ
ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

- Рецензенты: Кабушко А.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой специальной педагогики и предметных методик ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»;
Прилепских О.С., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»;
Прилепко Ю.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет».
- Авторы-составители: Слюсарева Е.С. (глава 2, 3), Мизина Н.Н. (глава 1), Шеховцова О.Ю. (глава 2), Сайгак Т.В. (глава 2), Пшеничная М.С. (глава 2), Дмитриева О.В. (глава 2), Савина Т.Г. (глава 2).

Психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития дошкольников : учебное пособие / авт.-сост. Е.С. Слюсарева, Н.Н. Мизина, О.Ю. Шеховцова, Т.В. Сайгак, М.С. Пшеничная, О.В. Дмитриева, Т.Г. Савина ; под ред. Е.С. Слюсаревой, О.Ю. Шеховцовой. — Ставрополь : СГПИ ; Дизайн-студия Б, 2018., 2018. — 162 с. ; ил.

ISBN 978-5-6042147-6-3

В учебно-методическом пособии представлены теоретические и практические подходы к организации процесса психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

В пособии предложены диагностические технологии, используемые в системе сопровождения социально-коммуникативного развития дошкольников. Рассмотрено проектирование образовательной среды в системе психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

УДК159.928
ББК 88.5

© Авторы-составители, 2018.
ISBN 978-5-6042147-6-3 © Ставропольский государственный педагогический институт, 2018.



СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста: критерии и показате- ли	7
Глава 2. Психолого-педагогическая диагностика соци- ально-коммуникативного развития дошколь- ников.	52
Глава 3. Проектирование образовательной среды ДОУ как основа успешного социально-ком- муникативного развития детей дошкольного возраста	156
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	156
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	158



В В Е Д Е Н И Е

В настоящее время идёт интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышение интереса к личности ребёнка дошкольного возраста, его уникальности, развитию у него потенциальных возможностей и способностей.

Главная задача государства, общества и образовательного учреждения по отношению к детям — это обеспечение оптимальных условий для развития их индивидуальных способностей, возможности саморегуляции, формирование у ребёнка основ уважительного отношения к окружающим, умение общаться и взаимодействовать, приобщение к общечеловеческим ценностям. Задача современного дошкольного образовательного учреждения состоит в том, чтобы из его стен вышли воспитанники не только с определённым запасом знаний, умений и навыков, но и люди самостоятельные, обладающие определённым набором нравственных качеств, необходимых для дальнейшей жизни, усвоения общественных, этических норм поведения. Важно формировать у дошкольников умение строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, обеспечить общее психическое развитие, формировать предпосылки учебной деятельности и качеств, необходимых для социальной адаптации, в том числе к школе, и успешного обучения.

Одним из пяти приоритетных направлений деятельности дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС ДО является социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, организация и методическое сопровождение социально-ориентированной образовательной деятельности как условия реализации социального заказа общества и семьи.

Сегодня педагоги дошкольных образовательных учреждений обеспокоены изменениями в нравственном, социально-коммуникативном развитии дошкольников, их поведении. Увеличивается коли-

чество детей с трудом усваивающих те или иные нравственные нормы. Как следствие — манипулирование родителями, трудности в общении и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

Социально-коммуникативное развитие ФГОС ДО определяет как «процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений».

Задачами социально — коммуникативного развития в соответствии с ФГОС ДО являются следующие:

1. Создать условия для усвоения детьми дошкольного возраста норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности.
2. Развивать социальный и эмоциональный интеллект детей, их эмоциональную отзывчивость, сопереживание, навыки доброжелательного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками.
3. Способствовать становлению самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий детей.
4. Формировать уважительное отношение и чувство принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в коллективе, позитивные установки к различным видам труда и творчества.
5. Формировать у детей основы безопасного поведения в быту, социуме, природе; готовность к совместной деятельности со сверстниками.

Решение поставленных задач возможно только через целенаправленное, определенным образом спроектированное под разные стартовые возможности ребенка, развивающее пространство образовательной организации. Проектирование образовательной среды предусматривает: обогащение предметно-пространственной среды, изменение ее содержательно-методического компонента с учётом современных педагогических реалий, пересмотр коммуникационно-организационного компонента с целью поиска тех коммуникативных технологий, которые будут способствовать успешной социализации детей на разных этапах дошкольного детства. Это обуславливает необходимость организации психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития ребенка в изменяемой под его потребности и возможности образовательной среде.

Цель данного учебно-методического пособия: теоретическое обоснование и подбор диагностических технологий психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

В первой главе пособия рассмотрены компоненты социально-коммуникативного развития дошкольников, которые выступают критериями диагностики.

В соответствии с теоретически обоснованными критериями, во второй главе предложен диагностический инструментарий, позволяющий выявить потенциал старших дошкольников и с учетом выявленных особенностей осуществлять проектирование образовательной среды, направленное на стимуляцию компонентов социально-коммуникативного развития дошкольников.

Третья глава посвящена вопросам проектирования образовательной среды дошкольной образовательной организации как основы успешного социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Учебно-методическое пособие выполнено в рамках инновационной деятельности ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» и МБДОУ Центр развития ребенка — детский сад № 75 города Ставрополя и имеет научную и практическую значимость для педагогического сообщества дошкольных образовательных организаций.

Научная значимость учебно-методического пособия заключается в теоретическом обосновании критериев социально-коммуникативного развития личности дошкольников, подборе диагностического инструментария в соответствии с теоретически обоснованными критериями, обосновании необходимости проектирования образовательной среды ДОУ как основы успешного социально-коммуникативного развития дошкольников.

Практическая ценность состоит в том, что материалы и результаты исследования могут быть использованы в качестве научно-методической основы для разработки учебных пособий и методических рекомендаций для педагогов и родителей, способствующих оптимизации процесса взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, направленного на развитие всех характеристик социально-коммуникативного развития личности воспитанников.



Глава 1.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования одним из направлений развития и образования детей дошкольного возраста (образовательной областью) является социально-коммуникативное развитие ребенка.

Социально-коммуникативное развитие направлено на:

- формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации;
- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками;
- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания.

Раскроем теоретическое содержание основных психологических критериев, позволяющих оценить уровень социально-коммуникативного развития дошкольника.

Критерий 1. Сформированность чувства принадлежности к своей семье, уважительного отношения к окружающим

Потребность в принадлежности к определенной группе людей очень сильная и важная потребность человека. Такое чувство принадлежности формируется в детстве.

Английский психолог МакДугалл в 1908 г. в своей книге «Социальная психология» среди других инстинктов выделил чувство принадлежности к группе людей. Потом З. Фрейд в книге «Психология масс и анализ людского «Я» ввел понятие «идентификация», определяя ее как механизм чувственной привязанности к другим людям. В 30-х годах XX века Э. Мейо экспериментально подтвердил наличие у людей потребности в принадлежности к группе, которую он именовал чувством «социобильности». Основоположник гуманистической психологии А. Маслоу также считал, что групповая принадлежность является доминирующей целью человека [Маслоу А., 1999]. Г. Меррей обозначил эту потребность термином «аффилиация».

Английские психологи Г. Тежфел и Дж. Тернер в конце 70-х годов XX века изучали процесс осознания индивидом принадлежности к группе, обозначив его термином «групповая идентификация». Они создали теорию социальной идентичности, основные положения которой заключаются в следующем: человек, отождествляя себя с какой-либо группой, стремится оценить ее положительно, поднимая, таким образом, статус группы и собственную самооценку.

Групповая идентичность является установкой на принадлежность к определенной группе. Как и любая установка, она состоит из трех компонентов — когнитивного, эмоционального и поведенческого — и регулирует поведение человека в группе.

Когнитивный компонент заключается в осознании человеком принадлежности к группе и достигается путем сравнения своей группы с другими группами по ряду значимых признаков. Таким образом, в основе групповой идентичности лежат когнитивные процессы познания (категоризации) окружающего социального мира.

Эмоциональный компонент неразрывно связан с когнитивным компонентом. Эмоциональная сторона идентичности заключается в переживании своей принадлежности к группе в форме различных чувств — любви или ненависти, гордости или стыда.

Поведенческий компонент проявляется тогда, когда человек начинает реагировать на других людей с позиций своего группового членства, а не с позиций отдельной личности, с того момента, когда различия между своей и чужими группами становятся заметными и значимыми для него.

Дошкольное детство — период первоначального становления личности, формирования основ самосознания и индивидуальности и особую роль в этом процессе имеет семья. Семья является первоосновой общества, одним из древнейших институтов воспитания, где формируется самосознание ребенка, раскрывается индивидуальная направленность его личности, реализуются потребности ребенка в любви, ласке, заботе, общении, происходит первичная социализация. С первых дней своего существования ребенок становится членом группы — семьи. В процессе общения с родителями он растет, развивается, приобретает жизненный опыт, усваивает нормы и правила поведения.

Сформированное у детей дошкольного возраста чувство принадлежности к своей семье способствует развитию у детей таких ценностных социальных и личностных качеств, как положительная установка и отношение к миру, другим людям и самому себе; чувство собственного достоинства; инициатива и самостоятельность в общении, умение договариваться, учитывать интересы и чувства близких, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства, способность активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Семья — это первая среда, формирующая личность ребенка. В процессе общения с родителями, первыми своими воспитателями и наставниками, на опыте семейной жизни ребенок растет, развивается, приобретает жизненный опыт, усваивает нормы и правила поведения. Семья, являясь для ребенка первым наиболее значимым проводником социального влияния, «вводит» его в многообразие родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, оказывает влияние на формирование привычек, черт характера, психических свойств. Всем этим «багажом» ребенок пользуется не только в настоящей жизни, многое из усвоенного в детстве определит его качества в будущем.

Формирование у детей дошкольного возраста представлений о семье, ее членах, родословной семьи, домашних делах способствует пониманию малышами значимости семьи, развивает уважительное отношение к членам семьи, оказывает гармонизирующее влияние на личность ребенка-дошкольника.

Особый интерес представляет исследование О.В. Дыбиной [Дыбина О.А., 2009]. Автор выделяет компоненты направленности дошкольника на мир семьи:

- 1) интеллектуальный компонент, определяющий уровень знаний и представлений о семье и уровень развития способов действий по присвоению опыта семьи;

- 2) эмоционально-чувственный компонент, включающий эмоции и чувства, отражающий отношение к миру семьи;
- 3) мотивационно-потребностный компонент, представляющий систему потребностей в деятельности ее мотивов;
- 4) поведенческий компонент, выражающий степень сформированности и устойчивости умений и навыков реализации собственной позиции к миру семьи.

С точки зрения О.В. Дыбиной в структуре направленности на мир семьи интеллектуальный и эмоционально-чувственный компоненты выполняют мыслительную и эмоционально-оценочную функции, мотивационно-потребностный и поведенческий компоненты — стимулирующую и процессуальную (преобразовательную) функции. Содержание названных компонентов взаимосвязано и образует внутреннюю структуру направленности ребенка на мир семьи. Внешнюю структуру направленности составляют интеллектуальная, мотивационная и поведенческая основы ее формирования.

Эмоции и чувства являются определяющими интеллектуальной, мотивационно-потребностной и поведенческой основ направленности.

В исследовании каждый компонент представлен рядом характеристик.

1. Интеллектуальный компонент:

- Наличие представлений о мире семьи.
- Наличие представлений о том, что мир семьи развивается (его состав увеличивается, появляются новые его члены).
- Наличие представлений о связях между членами семьи.
- Наличие представлений о связях между миром семьи и миром предметов (у каждого есть свои любимые вещи, их выбор зависит от интересов хозяев вещей).
- Наличие представлений о своей сопричастности к миру семьи (Я — член семьи).
- Наличие представлений о важности мира семьи для человека (семья защитит, поднимет настроение, поможет сохранить здоровье и т. д.).

2. Мотивационно-потребностный компонент:

- Желание рассказывать о прошлом семьи.
- Желание рассказывать о настоящем семьи (состав семьи, хозяйство семьи, дела, работа и т. д.).
- Стремление устанавливать причинно-следственные связи между миром семьи и миром предметов (у каждого есть свои любимые вещи, их выбор зависит от интересов хозяев вещей).
- Желание задавать вопросы о родственниках, их жизни, интересных случаях.
- Желание рассказывать о семейных традициях.
- Стремление проявлять заботу, любовь к семье.

3. Поведенческий компонент:

- Умение реализовывать представления и знания о мире семьи в действиях и деятельности.
- Умение участвовать в подготовке и проведении совместных семейных видов деятельности (игры, труд, бытовая деятельность, праздники и т. п.).
- Владение способами проявления сочувствия, сопереживания, любви к семье (вербальные и невербальные способы).

Эмоционально-чувственный компонент не рассматривается отдельно, поскольку он входит в структуру каждого компонента

Характеристики компонентов в совокупности определяют уровень направленности ребенка на мир семьи. Повышение уровня направленности на мир семьи зависит от действенности семьи в данном процессе. Усиление действенности зависит от степени влияния членов семьи на поведение и личность ребенка в целом, от установления насыщенных содержательных социальных контактов с миром семьи, предусматривающих совместную деятельность и т. д.

Также нужно отметить, что особая роль в формировании у детей семейных ценностей принадлежит игровой деятельности как ведущей в дошкольном детстве (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и другие).

Критерий 2. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками

Общение дошкольника приобретает более сложный характер по сравнению с предыдущими возрастными этапами. Этому способствует более высокий уровень развития мышления, во-

ображения, речи и других психических процессов. В дошкольном детстве осуществляется переход к внеситуативным формам общения, т.е. выходящим за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации. Ребенок становится способным общаться по поводу различных предметов и явлений, отсутствующих в поле восприятия.

М.И. Лисиной [Лисина М.И., 1997] выделены две формы общения со взрослыми в дошкольном возрасте: внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная (табл. 1).

Таблица 1. ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Форма общения	Примерный срок появления в онтогенезе	Место общения в системе общей деятельности ребенка	Ведущая потребность в общении
Внеситуативно-познавательная	3–4 года	Общение на фоне совместной со взрослым и самостоятельной деятельности ребенка по ознакомлению с физическим миром	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве и уважении
Внеситуативно-личностная	5–6 лет	Общение на фоне теоретического и практического познания ребенком социального мира и в форме самостоятельных эпизодов	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении взрослого при ведущей роли стремления к соперничеству и взаимопониманию

Внеситуативно-познавательная форма общения со взрослыми складывается в первой половине дошкольного возраста (3–4 года). Она связана не с практическим сотрудничеством со взрослым, а с «теоретическим». Дошкольники начинают задавать взрослым большое количество вопросов, что обусловлено их возрастающими познавательными потребностями. Своими вопросами «почему?», «зачем?», «как?» дошкольники стремятся выявить различные стороны явлений, установить связи между ними. Ведущим мотивом внеситуативно-познавательной формы общения является

ся познавательный, а взрослый выступает как источник познания об окружающей действительности. Главным средством этой формы общения являются речевые операции, поскольку они позволяют выйти за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации. Для внеситуативно-познавательной формы общения является характерным стремление дошкольника к уважению его взрослым, которое выражается в повышенной обидчивости и чувствительности детей к замечаниям, интенсивное эмоциональное реагирование на них.

Ведущий мотив общения	Основные средства общения	Значение формы общения в психическом развитии
Познавательный: взрослый как эрудит, источник знаний о внеситуативных объектах, партнер по обсуждению причин и связей в физическом мире	Речь	Первичное проникновение во внечувственную суть явлений, развитие наглядных форм мышления
Личностный: взрослый как целостная личность, обладающая знаниями, умениями и социально-нравственными нормами	Речь	Приобщение к моральным и нравственным ценностям общества, переход к дискурсивному мышлению, создание мотивационной, интеллектуальной и коммуникативной готовности к школьному обучению

К концу дошкольного возраста складывается высший уровень развития общения для дошкольного возраста — *внеситуативно-личностная форма общения*. Она отличается от внеситуативно-познавательной формы тем, что ее содержанием является мир людей, находящийся вне предметов. Дети говорят о себе, своих родителях, правилах поведения и пр. Ведущим мотивом является личностный. Взрослый, являющийся главным побудителем общения, выступает как целостная личность, обладающая знаниями, умениями и социально-нравственными нормами. Внеситуатив-

но-личностное общение не является стороной какой-либо другой деятельности, а представляет собой самостоятельную ценность. Для детей характерно желание заслужить доброжелательное внимание и уважение взрослого, его взаимопонимание и сопереживание. Средства общения также являются речевые операции. Внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым выполняет важную роль для сознательного усвоения детьми норм и правил поведения, для развития самосознания и самоконтроля, для дифференцированного выстраивания отношений со взрослыми в зависимости от их социальных ролей.

В дошкольном возрасте значительно возрастает значимость общения со сверстниками, в процессе которого ребенок реализует нормы и ценности, усвоенные в общении со взрослыми. Сверстник является партнером по совместной деятельности, чье доброжелательное внимание, уважение и признание становится важным для дошкольника.

В экспериментальном исследовании Л.Б. Митевой, проведенном под руководством М.И. Лисиной, доказано, что общение ребенка со взрослым опережает по уровню своего развития общение ребенка со сверстником [Митева Л.Б., 1984]. Возрастная динамика показывает, что чем младше ребенок, тем больше у него разрыв между уровнем общения со взрослым и со сверстником, к концу дошкольного возраста уровень общения детей в обеих сферах несколько сближается, но при этом общение со взрослым по основным параметрам опережает соответствующие показатели общения сверстников. Это свидетельствует о том, что общение со взрослым, задавая «зону ближайшего развития», ведет за собой общение сверстников.

Выделяют три основных вида мотивов общения дошкольников со сверстниками:

- деловой мотив, под воздействием которого дошкольник побуждает сверстника к общению в качестве партнера по практическому взаимодействию, у обоих возникают положительные эмоциональные состояния от самого процесса совместной деятельности;
- личностный мотив, который проявляется в феномене «невидимого зеркала», т. е. дошкольник видит в действиях сверстника отношение к самому себе и почти не замечает в нем все остальное;
- познавательный мотив, под воздействием которого осуществляется общение со сверстником как с равным ребенку партнером, что можно использовать для развития познания и самопознания.

В дошкольном возрасте действуют все три вида мотивов: положение ведущих в 3–4 года занимают деловые с четко определенными личностными; в 4–5 лет — деловые и личностные при доминировании первых; в 5–6 лет — деловые, личностные, познавательные, при почти равном положении деловых и личностных и при тесном переплетении личностных и познавательных; в 6–7 лет — деловые и личностные.

М.И. Лисиной и А.Г. Рузской были выделены особенности общения дошкольников со сверстниками, существенно отличающиеся от его общения со взрослым [Лисина М.И., 1997]:

- большое разнообразие и широкий диапазон коммуникативных действий, что обусловлено обширным функциональным составом общения сверстников и многообразием коммуникативных задач;
- интенсивная эмоциональная насыщенность, которая выражается в большом количестве экспрессивно-мимических проявлений и эмоциональной направленности действий по отношению к сверстнику;
- нестандартность и нерегламентированность общения детей, раскованность и ненормированность действий, использование непредсказуемых и нестандартных средств общения;
- доминирование инициативных действий над ответными, что проявляется в неспособности продолжить и развить диалог, который может распасться из-за отсутствия ответной реакции и вызывать конфликты.

Выделяют три формы общения дошкольников со сверстниками: эмоционально-практическую, ситуативно-деловую и внеситуативно-деловую.

Эмоционально-практическая форма общения

детей со сверстниками характерна в возрасте от 2 до 4 лет. При такой форме общения ребенок, прежде всего, ждет от сверстника соучастия в своих играх и стремится к самовыражению. Для дошкольника достаточно, чтобы сверстник присоединился к его забавам и, действуя с ним, поддерживал и усиливал общее веселье. Любой участник такого эмоционально-практического общения стремится к привлечению внимания к себе и получению эмоционального отклика партнера. В сверстнике дети воспринимают только отношение к себе, а действия, желания, настроения партнера по общению чаще всего не замечают. Эмоционально-практическое общение по со-

держанию и средствам является ситуативным: оно полностью зависит от конкретной ситуации взаимодействия и от практических действий сверстника. Появление привлекательного предмета в ситуации общения младших дошкольников может нарушить взаимодействие детей: они переключают свое внимание на этот предмет, могут начать драться из-за него. Основными средствами такого общения являются локомоции или экспрессивно-мимические движения. После 3 лет в общении дети все больше пользуются речью, однако она остается очень ситуативной и может являться средством общения только при зрительном контакте и выразительных движениях.

Ситуативно-деловая форма общения

складывается примерно к 4 годам и остается наиболее типичной до старшего дошкольного возраста. После 4 лет у дошкольников (особенно тех, кто ходит в детский сад) привлекательность сверстника как партнера по общению начинает превосходить привлекательность взрослого и выполнять все большую роль в их жизни. Наряду с этим сюжетно-ролевая игра начинает приобретать коллективный характер — детям больше нравится играть вместе, а не по одному. Общение с другими в сюжетно-ролевой игре осуществляется на двух уровнях: на уровне игровых взаимоотношений и на уровне реальных отношений, которые существуют за рамками игрового сюжета (дети договариваются о распределении игровых ролей, обсуждают условия игры, дают оценку и осуществляют контроль за действиями других и пр.). Совместная игровая деятельность постоянно предполагает переход с одного уровня на другой.

Основным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста является деловое сотрудничество. В процессе ситуативно-делового общения дети заняты общим делом, им необходимо согласовывать свои действия с другими партнерами и учитывать их активность для получения общего результата. Такое взаимодействие можно назвать сотрудничеством, потребность в котором становится очень значимой для общения детей. Помимо потребности в сотрудничестве также ярко проявляется потребность в признании и уважении сверстника. В общении дошкольников со сверстниками начинают проявляться элементы конкурентности и соревновательности. Среди средств общения на данном этапе начинают доминировать речевые средства.

В конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается *внеситуативно-деловая форма общения*, значительно возрастает число внеситуативных контактов. На этом этапе можно выделить «чистое общение», не связанное с конкретными предметами и действиями с ними. Дошкольники могут на протяжении достаточно длительного времени общаться

ся, не выполняя при этом никаких практических действий. Тем не менее, несмотря на усиливающуюся тенденцию к внеситуативности, общение детей в старшем дошкольном возрасте осуществляется на фоне совместной деятельности, т. е. общей игры, рисования, лепки и др. Конкурентность и соревновательность сохраняются во взаимоотношениях детей. Между старшими дошкольниками возникает умение видеть в партнере по общению не только его ситуативные характеристики, но и определенные внеситуативные, психологические аспекты его личности — желания, интересы, настроения.

К концу дошкольного возраста формируются устойчивые избирательные привязанности между детьми, возникают первые предпосылки дружеских отношений. Старшие дошкольники объединяются в небольшие группы (по 2–3 человека) и выражают отчетливое предпочтение своим друзьям. На протяжении дошкольного возраста возрастает дифференциация в детском коллективе: одни дошкольники становятся популярными, предпочитаемыми, а другие отвергаемыми. На статус ребенка в группе сверстников влияет большое количество факторов, наиболее значимым из которых является способность к сопереживанию и помощи сверстникам.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходят значительные изменения в содержании, мотивах и средствах общения со взрослыми и сверстниками, среди которых общими являются переход к внеситуативным формам и преобладанию речевых средств. Все факторы, способствующие общению дошкольника со взрослыми и сверстниками в форме совместной деятельности, речевого общения или только мыслительного, являются сильнейшими стимуляторами его психического развития.

Критерий 3. Готовность ребенка к совместной деятельности со сверстниками.

Формирование навыков, норм и правил взаимодействия со сверстником, с группой сверстников, со взрослыми является одним из важных аспектов воспитания дошкольников. Умение эффективно взаимодействовать и сотрудничать позволит детям эффективно и комфортно входить в новые коллективы, адаптироваться к школе.

Взаимодействие детей дошкольного возраста рассматривалось в работах многих отечественных и зарубежных авторов с различных точек зрения. В части работ общение рассматривалось как вид деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, М.И. Лисина и др.), освещалась связь между общением и совместной детской деятельностью (Дж. Айзенк, Э. Берн, А.У. Хараш, Д. Хоуманс, Т. Шибутани и др.). Ряд ученых рассматривали значение деятельности, в том

числе совместной, с позиции значимости для развития у ребенка навыков взаимодействия (В.В. Давыдов, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.).

Развитие индивидуального творчества через совместную деятельность, трудности, которые испытывают дети в процессе участия в совместной деятельности, стилевые особенности социального поведения детей исследовались В.Н. Белкиной [Белкина В.Н., 2012].

Общение — условие деятельности и один из видов деятельности дошкольников (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др.). Одним из направлений развития навыков общения у детей дошкольного возраста является развитие общения как вида совместной деятельности (коммуникативная деятельность). Общение превращается в совместную деятельность детей только тогда, когда ребенок способен вступать во взаимодействие со сверстником и пытается прислушаться к его мнению. Параллельно и с опорой на развитие общения в дошкольном возрасте совершенствуются навыки совместной детской деятельности. Навыки сотрудничества, согласования, умение прислушиваться к мнению другого или настоять на своем решении, обосновав его справедливостью, продвигают просто общение детей к взаимодействию. И, как следствие — к совместной деятельности.

К 4 годам у дошкольников потребность общения со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. Это изменение связано с тем, что бурно развиваются сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности, приобретая коллективный характер. Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении [Смирнова Е.О., Холмогорова В.М., 2005].

Стремление действовать совместно настолько сильно выражено, что дети проявляют способность идти на компромисс, уступая друг другу игрушку, наиболее привлекательную роль в игре и т. д. Усложнение игровой деятельности ставит дошкольников перед необходимостью договориться и заранее спланировать свою деятельность [Стеркина Р.Б., 1986].

Изменяется ведущий мотив общения. Складывается устойчивый образ сверстника. Поэтому возникает привязанность, дружба. Происходит становление субъективного отношения к другим детям, т. е. умения видеть в них равную себе личность, учитывать их интересы, готовность помогать. Возникает интерес к личности сверстника, не связанный с его конкретными действиями.

Эффективность совместной деятельности зависит от умения общаться и поддерживать положительный «тонус» деятельности. В сотрудничестве проявляется свободное и открытое общение, расширяется обмен информацией между участниками совместной деятельности, формируется культура межличностного общения.

А.Ф. Шмидт было проведено исследование способности детей дошкольного возраста к осуществлению совместной продуктивной деятельности [Шмидт А.Ф., 2014]. Под эффективной продуктивной совместной деятельностью понимается деятельность нескольких индивидов, направленная на производство конкретного продукта (в рамках ДОО это лепка, театр, аппликация и пр.). Наиболее успешными в усвоении знаний и навыков, необходимых для эффективной совместной деятельности, стали дети четвертого года жизни. В этом возрасте небольшой опыт совместной со сверстниками продуктивной деятельности и своевременное обучение необходимым навыкам может быть весьма полезным.

В совместной деятельности формируется самостоятельность дошкольников, что зависит от наличия в отношениях детей устойчивой доброжелательности (как преобладающего стиля общения в группе), а также от овладения умениями устанавливать взаимодействие. Необходимо постепенно формировать у детей умения сотрудничества сначала в небольшой группе (2–3 ребенка), а затем в группе с большим количеством участников, специально учить детей способам самостоятельной организации совместной деятельности: уметь определить общую цель, спланировать работу (или игру), договориться о ее распределении между участниками; получить результат.

Следует развивать стремление к дружной самостоятельной деятельности, воспитывать привычку к использованию нравственно-приемлемых способов взаимодействия, активно внедрять элементы взаимообучения и взаимопомощи. Использование заданий типа «Научи своего товарища тому, что умеешь сам», выполнение работы по коллективному замыслу его участников, самостоятельная организация деятельности по предложенному воспитателем заданию — все это способствует постепенному развитию самостоятельности детей в совместной деятельности.

Критерий 4. Усвоение социальных норм и правил, нравственное развитие дошкольника.

Нравственное развитие — одна из центральных линий психического развития в дошкольном детстве. Она предполагает формирование в единстве и взаимосвязи:

- нравственного сознания (нравственных представлений и понятий, знаний норм и правил поведения);
- нравственного поведения (готовности к поступку, действию в соответствии с нравственными нормами и правилами);
- нравственных чувств и отношений (переживаний

чувства удовлетворения или неудовлетворения от совершенного поступка).

Основные характеристики и показатели нравственного развития старшего дошкольника представлены в исследовании Е.В. Тарановой [Таранова Е.В., 2003].

Таблица 2. КАРТА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА (Е.В. Таранова)

Основные компоненты	Характеристика нравственных представлений
<p>Познавательно-когнитивная сфера:</p> <p>1. Теоретическое усвоение и принятие норм и правил поведения</p>	<p>Усвоение и осознание норм поведения, регулирующих отношение к себе, другим людям, природе, деятельности. Понимание общественного смысла нравственных норм, осознание их объективной необходимости и общеобязательности. Сознательное выделение правил детьми в собственном поведении и поведении окружающих. Появление общегрупповых норм и правил поведения, созданных самими детьми на основе взаимного согласия</p>
<p>2. Нравственные понятия и представления</p>	<p>Углубление и обобщение представлений о положительных и отрицательных качествах человека, формирование определённого отношения к ним. Возникновение нравственных убеждений</p>
<p>3. Оценочные суждения</p>	<p>Складываются этические эталоны-образцы, которые содержат обобщённое представление о положительном и отрицательном поведении. Инициатива в возникновении оценочных суждений начинается исходить от самого ребёнка. Ребёнок оценивает не только поступки, но и наличие определённых нравственных качеств у себя и других. В вербальной оценке старший дошкольник использует названия известных нравственных качеств и понятий, способен сравнивать поступки окружающих людей, литературных героев</p>
<p>Эмоциональная сфера:</p> <p>1. Гуманные чувства и отношения к окружающим</p>	<p>Моральные чувства становятся более многообразными и содержательными: уважение взрослого, чувства долга, чувства дружбы, собственного достоинства и т.д. Взаимопомощь начинает основываться на осознанном принятии интересов и желаний другого человека. Взаимопомощь избирательна: дети охотно помогают взрослым и малышам, сверстникам. Возникает «эмоциональная децентрация» (способность поставить себя в положение другого и пережить его успехи и неудачи как собственные)</p>
<p>Практически-деятельностная сфера</p> <p>1. Нравственное поведение</p>	<p>Переход от ситуативного поведения к деятельности, подчинённой социальным нормам и требованиям. Формирование устойчивых стереотипов поведения нравственной направленности. У детей отмечается нравственная активность, самостоятельность, способность осуществить правильный, моральный выбор. Взаимоотношения детей характеризуются как начальная форма коллективных отношений (способность уступать, договариваться, согласовывать действия друг с другом). Появление предпосылок взаимной нормативной регуляции поведения детей друг другом и саморегуляции</p>

Период дошкольного детства является чрезвычайно важным с точки зрения генеза и формирования социальных норм психики и нравственного поведения. Преобладание тематики, связанной с изображением человека в творчестве дошкольника, свидетельствует о преимущественной ориентации его на социальное окружение. Тем самым создается широкая основа для формирования первичных форм социально значимых качеств [Аллахердов В.М., Безносос С.П., Богданова С.И., 2009].

Одними из первых детьми усваиваются нормы и правила так называемого «бытового» поведения, культурно-гигиенические нормы, а также нормы, связанные с отношением к своим обязанностям, с соблюдением режима дня, с обращением с животными и вещами. Последними из нравственных норм усваиваются те, которые касаются обращения с людьми. Они наиболее сложны и трудны для детского понимания, и следование им на практике детям дается с большим трудом. Положительное значение для усвоения таких правил имеют сюжетно-ролевые игры с правилами, распространенные в старшем дошкольном возрасте. Именно в них имеет место представление, наблюдение и усвоение правил, их превращение в привычные формы поведения. Вначале дети следуют усваиваемым нормам и правилам межличностного поведения путем подражания (младший дошкольный возраст), затем начинают глубже осознавать сущность самих этих правил и норм (старший дошкольный возраст). Они не только сами выполняют их, но внимательно следят за тем, чтобы и другие находящиеся рядом с ними дети следовали этим же правилам и нормам [Левин-Щирина Ф., 2008].

Выполняя роли в сюжетно-ролевой игре, ребенок осваивает сферу нравственных норм, принятых в человеческом обществе. Моделирование взаимоотношений между людьми в сюжетно-ролевой игре предполагает объединение детей, в котором они в целях успешного осуществления совместной деятельности контактируют на основе нравственных норм. В отношениях по поводу игры у детей преимущественно формируется реальный уровень выполнения нравственных норм.

Для всех нравственных норм характерно то, что они закрепляют социальный способ поведения, который дошкольники выражают следующим образом: «нельзя обманывать взрослых», «маленьких нельзя обижать» и т. д. то есть дети констатируют, что можно делать, а что нельзя.

Однако нравственные нормы, даже те, которые ребенок хорошо знает, не сразу начинают руководить его поведением. Первоначально они выполняются только по требованию взрослого или в его присутствии, легко нарушаются ребенком. Причем ребенок не замечает этого нарушения и, отрицательно оценивая подобное поведение в целом, к себе отрицательную оценку не относит.

В возрасте 5–7 лет дошкольники переходят от стихийной нравственности к сознательной. Для них нравственная норма начинает выступать как регулятор взаимоотношений между людьми. Необходимость во внешнем контроле за соблюдением нормы со стороны взрослого отпадает [Смирнова Е.О., 2005]. Нравственная саморегуляция поведения может быть как преднамеренной (произвольной), так и непреднамеренной (непроизвольной). При произвольной саморегуляции человек сознательно принимает решение действовать в соответствии с моральными требованиями и, контролируя свое поведение, выполняет это намерение даже в тех случаях, когда оно противоречит его непосредственным желаниям. При непроизвольной саморегуляции человек поступает нравственно потому, что он по-другому не может. Моральные мотивы становятся определяющими в поведении. Непроизвольное нравственное поведение в большей степени отвечает условиям повседневной жизни, которые часто требуют немедленных поступков.

Непроизвольная саморегуляция формируется двумя способами:

- в процессе накопления стихийного нравственного опыта. В этом случае дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, закрепляются определенные формы поведения, то есть формируются нравственные привычки. Подлинный моральный смысл этих привычек осознается ими значительно позже;
- первоначально произвольно, под личным контролем, вопреки другим желаниям, а затем непроизвольно усваиваются более сложные моральные требования.

Таким образом, в дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для нравственного развития детей. В этот период расширяется и перестраивается система взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, усложняются виды деятельности, возникает совместная со сверстниками деятельность. Ребенок пристально присматривается к миру взрослых, начиная выделять в нем взаимоотношения между людьми. Дошкольник постигает мир человеческих отношений, открывает законы, по которым строится взаимодействие людей, т.е. нормы поведения. Стремясь стать взрослым, дошкольник подчиняет свои действия общественным нормам и правилам поведения.

Итак, нравственное формирование дошкольника тесно связано с изменением характера его взаимоотношений со взрослыми и рождением у него на этой основе нравственных представлений и чувств, названных Л.С. Выготским внутренними этическими

инстанциями. Эта линия развития относительно хорошо изучена в детской психологии (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.) [Божович Л.И., 1995].

Д. Б. Эльконин связывает возникновение этических инстанций с изменением взаимоотношений между взрослыми и детьми [Эльконин Д.Б., 1995]. Он пишет, что у детей дошкольного возраста в отличие от раннего детства складываются отношения нового типа, что и создает особую, характерную для данного периода социальную ситуацию развития.

В раннем детстве деятельность ребенка осуществляется преимущественно в сотрудничестве со взрослым; в дошкольном возрасте ребенок становится способным самостоятельно удовлетворять многие свои потребности и желания, причем не только способен, но и активно хочет действовать сам. В результате совместная деятельность его со взрослым как бы распадается, вместе с чем ослабевает и непосредственная слитность его существования «с жизнью и деятельностью взрослых людей».

Однако прежнее эмоциональное отношение ребенка ко взрослому не пропадает и даже не ослабевает. Взрослый продолжает оставаться постоянным притягательным центром, вокруг которого строится жизнь ребенка. Это порождает у детей потребность участвовать в жизни взрослых, действовать по их образцу. При этом им хочется воспроизводить не только отдельные действия взрослого (это было уже в раннем детстве), но и подражать всем сложным формам его деятельности, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми, — словом, всему образу жизни взрослых людей.

Однако реально он еще не способен осуществить свое желание. По-видимому, именно этим объясняется расцвет в период дошкольного детства творческой ролевой игры, в которой ребенок воспроизводит разнообразные ситуации из жизни взрослых, берет на себя роль взрослого и в воображаемом плане осуществляет его поведение и деятельность. Это дает ребенку возможность своеобразной реализации того стремления, осуществить которое в действительности он еще не может. Недаром Л. С. Выготский пишет, что игра должна быть понята, как воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний. При этом подчеркивается, что в основе игры лежат не отдельные аффективные реакции, а обогащенные (хотя самим ребенком и не осознанные) аффективные стремления.

В силу указанных причин творческая ролевая игра становится, по определению Л. С. Выготского, «ведущей деятельностью дошкольника», в которой формируются многие его психологические особенности, среди которых важнейшей является способность руководствоваться этическими инстанциями.

Конечно, не только в игре формируются у детей новые возможности и не только в ней они овладевают социальными нормами поведения.

Взрослые в повседневной (так сказать, деловой) жизни предъявляют к детям определенные требования: к аккуратности, добросовестности, организованности, сочувствию, доброте и пр. За выполнение требуемых норм детей одобряют, за нарушение — порицают или даже наказывают. А в этом возрасте одобрение взрослых, особенно родителей, значит для детей так много, что они стараются заслужить его своим поведением. Таким образом, у дошкольников в практике их повседневной жизни возникают требуемые привычки поведения и некоторое обобщенное значение многих этических норм, которые ориентируют их в том, что «хорошо» и что «плохо».

Однако игра выполняет в нравственном формировании ребенка особую и очень важную функцию. Разыгрывая принятую на себя роль, ребенок сам выделяет те правила и нормы, которые приняты в окружающей его социальной среде, и делает их правилами своего игрового поведения.

Игра способствует выделению для сознания ребенка социально принятых этических норм поведения и осмыслению их. Вместе с тем в игре эти нормы становятся собственными, а не навязанными извне нормами ребенка, предъявляемыми им к самому себе. Образно выражаясь, игра является как бы тем «механизмом», который «переводит» требования социальной среды в потребности самого ребенка. Он сам определяет, как надо себя вести в той или иной ситуации, а не ждет за это одобрение окружающих. Его наградой являются чувства собственного удовлетворения и радости, вызываемые в нем выполнением своей игровой роли.

Старший дошкольник во многих случаях в состоянии разумно объяснить свои поступки, пользуясь для этого определенными нравственными категориями, это значит, что у него сформировались начала нравственного самосознания и нравственной саморегуляции поведения.

Таким образом, особенности нравственного развития детей в дошкольном возрасте выражаются в следующем:

- у детей складываются первые моральные суждения и оценки, первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы;
- возрастает действенность нравственных представлений;
- возникает сознательная нравственность, т.е. поведение ребенка начинает опосредоваться нравственной нормой.

В условиях повседневного поведения и общения со взрослыми, а также в практике ролевой игры у ребенка-дошкольника формируется некоторое обобщенное знание многих социальных норм, но это знание еще до конца не осознаваемо самим ребенком и непосредственно спаяно с его положительными или отрицательными эмоциональными переживаниями. Иначе говоря, первые этические инстанции представляют собой пока еще относительно простые системные образования, являющиеся, тем не менее, зародышами тех нравственных чувств, на основе которых в дальнейшем формируются уже вполне зрелые нравственные чувства и нравственные убеждения.

Нравственные инстанции порождают у дошкольников нравственные мотивы поведения, которые, согласно экспериментальным данным, могут быть по своему воздействию более сильными, чем многие другие непосредственные, в том числе и элементарные потребности.

Критерий 5. Развитие целенаправленности и самостоятельности.

Важнейшее приобретение дошкольного возраста состоит в превращении поведения ребенка из «полевого» в «волевое» (А.Н. Леонтьев) [Леонтьев А.Н., Запорожец А.В., 1995].

Как отмечает Г.А. Урунтаева, в дошкольном возрасте происходит становление волевого действия [Урунтаева Г.А., 2001]. Ребенок овладевает целеполаганием, планированием, контролем.

В.С. Мухина также указывает, что в развитии волевых действий дошкольника можно выделить три взаимосвязанные стороны — это, во-первых, развитие целенаправленности действий, во-вторых, установление отношения между целью действий и их мотивом и, в-третьих, возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий [Мухина В.С., 1985].

Целенаправленность поведения дошкольника и его деятельности в целом — одна из первостепенных составляющих формирования высших психических функций и личности ребенка [Семаго Н., URL (Дата обращения: 21.09.2018 г.)] Произвольная регуляция деятельности (регуляторная зрелость) является параметром, определяющим и «модулирующим» все поведение ребенка.

Н. Семаго отмечает, что регуляторно незрелый ребенок сразу обращает на себя внимание именно своим поведением. Такой ребенок крайне неусидчив, легко отвлекается, часто вербально и двигательным образом расторможен. Поведение такого ребенка можно охарактеризовать как импульсивное, нецеленаправленное, зависимое от влияния «поля» внешней среды и внешних стимулов.

При оценке регуляторной зрелости в первую очередь нужно обращать внимание на следующее:

- двигательную и речевую расторможенность;
- наличие импульсивных реакций (ответов), импульсивного поведения;
- частые «отвлечения» от заданий вне зависимости от наступления утомления (в данном случае можно говорить о низкой мотивации деятельности как одном из проявлений регуляторной незрелости);
- потребность во внешнем программировании деятельности;
- трудности построения и удержания (контроля) алгоритма многокомпонентной деятельности.

Волевое действие начинается с постановки цели. Дошкольник осваивает целеполагание — умение ставить цель деятельности. Элементарная целенаправленность наблюдается уже у младенца (А.В. Запорожец, Н.М. Щелованов) [Запорожец А.В., 1995]. Он тянется к заинтересовавшей его игрушке, ищет ее, если она выходит за пределы его поля зрения. Но такие цели задаются извне (предметом).

В связи с развитием самостоятельности у малыша уже в раннем детстве (в возрасте около 2 лет) возникает стремление к цели, но достигается она только с помощью взрослого. Зарождение личных желаний ведет к появлению «внутренней» целенаправленности, обусловленной стремлениями и потребностями самого малыша. Но у преддошкольника целенаправленность проявляется скорее в постановке, чем в достижении цели. Под влиянием внешних обстоятельств и ситуации малыш легко отказывается от цели и заменяет ее другой.

У дошкольника целеполагание развивается по линии самостоятельной, инициативной постановки целей, которые с возрастом изменяются и по содержанию. Младшие дошкольники ставят цели, связанные со своими личными интересами и сиюминутными желаниями. А старшие могут ставить цели, важные не только для них, но и для окружающих. Как подчеркивал Л.С. Выготский, самым характерным для волевого действия является свободный выбор цели, своего поведения, определяемый не внешними обстоятельствами, а мотивированный самим ребенком. Мотив, побуждая детей к деятельности, объясняет, почему выбрана та или иная цель.

В дошкольном возрасте складывается соотношение мотивов друг с другом — их соподчинение. Выделяется ведущий мотив, который определяет поведение дошкольника, подчиняя себе другие мотивы. Подчеркнем, что система мотивов легко нарушается под влиянием

янием яркого эмоционального побуждения, что приводит к нарушению хорошо известных правил.

На основе соподчинения мотивов у малыша появляется возможность сознательно подчинять свои действия отдаленному мотиву (А.Н. Леонтьев). Связь побуждений с представлением о предмете или ситуации дает возможность отнести действие на будущее.

Соподчинение мотивов у дошкольника, как показали исследования А.Н. Леонтьева, первоначально происходит в непосредственной социальной ситуации общения со взрослым. Соотношение мотивов задается требованием старшего и контролируется взрослым. И лишь позднее соподчинение мотивов появляется тогда, когда этого требуют объективные обстоятельства. Теперь дошкольник может стремиться к достижению непривлекательной цели ради чего-нибудь другого, значимого для него. Или может отказаться от чего-то приятного, чтобы достичь более важного или избежать нежелательного. В результате этого отдельные действия ребенка приобретают сложный, как бы отраженный смысл.

Таким образом, дошкольник способен прилагать волевое усилие для достижения цели. У него развивается целенаправленность как волевое качество и важная черта характера.

Удержание и достижение цели зависит от ряда условий.

Во-первых, от трудности задачи и длительности ее выполнения. Если задание сложное, то необходимы дополнительные подкрепления в виде указаний, вопросов, советов взрослого или наглядной опоры.

Во-вторых, от успехов и неудач в деятельности. Ведь результат — это наглядное подкрепление волевого действия. В 3–4 года успехи и неудачи не влияют на волевое действие ребенка. Средние дошкольники переживают успех или неуспех в своей деятельности. Неудачи влияют на нее отрицательно и не стимулируют настойчивость. А успех всегда влияет положительно. Более сложное соотношение характерно для детей 5–7 лет. Успех стимулирует преодоление трудностей. Но у некоторых детей неуспех оказывает такое же действие. Возникает интерес к преодолению трудностей. А недоведение дела до конца оценивается старшими дошкольниками отрицательно (Н.М. Матюшина, А.Н. Голубева).

В-третьих, от отношения взрослого, предполагающего оценку действий ребенка. Объективная, доброжелательная оценка взрослого помогает малышу мобилизовать свои силы и достичь результата.

В-четвертых, от умения заранее представить себе будущее отношение к результату своей деятельности (Н.И. Непомнящая) [Непомнящая Н., 1963].

В-пятых, от мотивации цели, от соотношения мотивов и цели. Успешнее дошкольник достигает цели при игровой мотивации,

а также когда ставится наиболее близкая цель. (Я.З. Неверович) [А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, 1986]. Постепенно дошкольник переходит к внутренней регуляции действий, которые становятся произвольными. Развитие произвольности предполагает формирование направленности ребенка на собственные внешние или внутренние действия, в результате чего рождается способность управлять собой (А.Н. Леонтьев, Е.О. Смирнова) [Смирнова Е.О., 1990]. Развитие произвольности происходит в разных сферах психики, в разных видах деятельности дошкольника.

Развитие произвольности связано с осознанием ребенком отдельных компонентов деятельности и себя в ходе ее выполнения (С.Н. Рубцова). В 4 года ребенок выделяет объект деятельности и цель его преобразования. К 5 годам он понимает взаимообусловленность разных компонентов деятельности. Ребенок выделяет не только цели и объекты, но и способы действия с ними. К 6 годам опыт построения деятельности начинает становиться обобщенным. О сформированности произвольных действий можно судить, прежде всего, по активности и инициативности самого ребенка (Г.Г. Кравцов и др.) [Кравцов Г., Кожарина Л., Плашаева Л., 1971]. Показателем произвольности выступает относительная независимость дошкольника от взрослого в постановке цели, планировании и организации своих действий, в осознании себя не как исполнителя, а как деятеля. Ведь часто ребенок, мотивирующий необходимость следовать нравственной норме ссылкой на требование взрослого, легко ее нарушает в самостоятельной деятельности, при отсутствии внешнего контроля. В таком случае можно говорить о несформированности внутреннего механизма регуляции своих действий.

В дошкольном возрасте, на основе самооценки и самоконтроля, возникает саморегуляция собственной деятельности. Первые предпосылки контроля за своим поведением возникают у преддошкольника и вызваны стремлением к самостоятельности. В дошкольном возрасте самоконтроль формируется в связи с осознанием правил, результата и способа действия, если ребенок сталкивается с необходимостью подробно объяснить свои действия, самостоятельно находить и исправлять ошибки.

В 5–7 лет самоконтроль начинает выступать как особая деятельность, направленная на улучшение работы и устранение ее недостатков. Но все же дети легче контролируют сверстников, чем себя.

Подчеркнем, что даже у детей старшего дошкольного возраста без непосредственного руководства взрослого может отсутствовать потребность в самоконтроле.

В процессе воспитания и обучения в детском саду дошкольники должны научиться самостоятельно ставить цель и задачи своей деятельности, анализировать ее условия, формулировать проблемы

и гипотезы, предположения о вариантах решения проблемных ситуаций, находить для этого средства, преодолевать разногласия, организовывать и корректировать ход как индивидуальной, так и совместной деятельности, достигая положительного результата [Микляева Н.В., 2008].

Самостоятельность является одним из системообразующих качеств личности. Развитие этого качества приводит к развитию личности дошкольника в целом.

Изучение проблемы самостоятельности дошкольника в настоящее время ведется в различных аспектах. Исследуются: сущность самостоятельности дошкольника, ее природа (Г.А. Балл, П.И. Пидкасистый, А.Г. Хрипкова); структура и соотношение компонентов самостоятельности (Ю.Н. Дмитриева, Г.Н. Година, Т.Г. Гуськова); этапы, условия и методы развития самостоятельности дошкольника (З.В. Елисева, Н.С. Кривова, А.А. Люблинская, К.П. Кузовкова); взаимосвязь самостоятельности с различными психическими процессами (Т.И. Горбатенко, Д.В. Ольшанский, Н.А. Цыркун).

С. Теплюк отмечает роль родителей в развитии самостоятельности детей. Родители должны помнить, что при развитии самостоятельности с каждым разом объем самостоятельных действий ребенка увеличивается, а помощь взрослого сокращается. Показателем самостоятельности ребенка является результативность его действий. Этот показатель нельзя подменить контролем взрослого [Теплюк С., 1991].

Т.В. Маркова отмечает, что самостоятельность позволяет устанавливать с другими людьми подлинно гуманные отношения, основанные на взаимном уважении и взаимопомощи [Маркова Т.А., 1999].

А.А. Люблинская утверждает, что самостоятельность развивается с самого раннего детства на основе укрепляющихся простейших навыков и привычек [Люблинская А. А., 1971].

М. Монтессори рассматривала самостоятельность и независимость как биологическое качество человека. Все шаги развития ребенка — это шаг ребенка к независимости от взрослых.

По мнению, Е.О. Смирновой, самостоятельность — не столько умение исполнять какие-то действия без посторонней помощи, сколько способность постоянно вырываться за пределы своих возможностей, ставить перед собой новые задачи и находить их решения. Самостоятельность не означает полной свободы действия и поступков, она всегда заключена в рамки принятых в обществе норм [Смирнова Е.О., 2008].

Академик И.С. Кон определяет самостоятельность как свойство личности, предполагающее, во-первых, независимость, способность самому, без подсказки извне, принимать и проводить в жизнь важ-

ные решения, во-вторых, ответственность, готовность отвечать за последствия своих поступков и, в-третьих, убеждение в том, что такое поведение реально, социально возможно и морально правильно [Кон И. С., 1992].

По мнению СЛ. Рубинштейна, самостоятельность является результатом большой внутренней работы человека, его способности ставить не только отдельные цели, задачи, но и определять направление своей деятельности [Рубинштейн С.Л., 1989].

В работе Т.В. Гуськовой определены уровни самостоятельности дошкольников. Автор отмечает, что уровень самостоятельности зависит от содержания конкретной деятельности (предметной, мыслительной, коммуникативной), совершаемой ребёнком без помощи других людей [Гуськова Т.В., 1988]. Самостоятельность имеет и ещё одну характеристику — степень выраженности. Сравнивая действия двух детей одного возраста, всегда можно определить, кто из них более самостоятелен, т. е. более настойчив, менее рассчитывает на поддержку, сосредоточен на задании. У дошкольника это качество чаще всего проявляется в предметной деятельности.

Следовательно, содержательна любая деятельность, но она является самостоятельной только тогда, когда совершающий её человек овладевает ею в полном объёме, т. е. становится её носителем. В связи с этим самостоятельность можно определить как особый момент становления целостной деятельности, как критерий степени овладения этой деятельностью.

Таким образом, автор отмечает, что самостоятельность — одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.

Таким образом, самостоятельность — это психическое состояние личности, включающее в себя: способность ставить перед собой задачу; способность удерживать в памяти конечную цель действия и организовывать свои действия в русле её достижения; способность совершать в той или иной степени сложности действия без посторонней помощи, соотносить полученный результат с исходным намерением [Дошкольная педагогика, 1988].

Многочисленные исследования отечественных педагогов и психологов, посвященные проблеме самостоятельности детей дошкольного возраста в их игровой и трудовой деятельности, в повседневном поведении, позволяют уточнить некоторые признаки самостоятельности ребенка:

1. Самостоятельность ребенка не имеет ничего общего со стихийным его поведением. За самостоятельностью ребенка (любого возраста) всегда стоит руководящая роль и требования взрослого. Однако с развитием детей это воздействие становится все менее и менее открытым.
2. Уровень самостоятельности детей повышается с их развитием, с возрастающими у них возможностями выполнять все более сложные физические и умственные действия.
3. В развитии самостоятельности могут быть намечены три ступени.

Первая ступень — когда ребенок действует в обычных для него условиях, в которых вырабатывались основные привычки, без напоминания, побуждений и помощи со стороны взрослого.

Вторая ступень — ребенок самостоятельно использует привычные способы действия в новых, необычных, но близких и однородных ситуациях.

На третьей ступени возможен уже более далекий перенос. Освоенное правило приобретает обобщенный характер и становится критерием для определения ребенком своего поведения в любых условиях.

Таким образом, самостоятельность всегда есть продукт подчинения требованиям взрослых и одновременно собственной инициативы ребенка. И чем лучше, глубже, осмысленнее освоил ребенок правила поведения, тем шире у него возможности инициативно и самостоятельно применять их в новых, разнообразных условиях жизни [Люблинская А.А., 1971].

Развитие самостоятельности в дошкольном возрасте связано с освоением ребенком разных видов деятельности — (игровой, трудовой), в которых он приобретает возможность проявлять свою субъектную позицию.

Каждая деятельность (игра, трудовая деятельность, продуктивные виды деятельности, общение, самоорганизация) оказывает своеобразное влияние на развитие разных компонентов самостоятельности.

Самостоятельность детей разворачивается от самостоятельности репродуктивного характера к самостоятельности с элементами творчества при неуклонном повышении роли детского сознания, самоконтроля и самооценки в осуществлении деятельности.

Самостоятельность, развитая способность к саморегуляции создают благоприятные возможности для развития детей дошколь-

ного возраста и вне непосредственного общения с взрослыми или сверстниками.

Показателями самостоятельности старшего дошкольника выступают: стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей, умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели, а также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

Существенную роль в процессе формирования самостоятельности играет способность ребёнка к анализу и самоанализу действий и отношений в совместных делах, умение соотносить свои возможности участия с возможностями товарища. Наличие у детей всех этих показателей позволяет им быстро самоутвердиться в общей деятельности, найти своё место и применить разумно свои способности. Совместная деятельность со сверстниками и соответствующее руководство этим процессом со стороны взрослого являются важными условиями развития самостоятельности в старшем дошкольном возрасте.

Самостоятельность формируется как нравственно-волевое качество. В старшем дошкольном возрасте она связана с воспитанием у детей способности управлять своим поведением, проявлять полезную инициативу, настойчивость в достижении цели и результата деятельности. Она предполагает умение руководствоваться в действиях нравственными представлениями о правилах поведения.

Характерные черты развитой самостоятельности:

- а) умение выполнять работу по собственной инициативе, замечать необходимость тех или иных действий (полить цветы, если земля сухая; увидев беспорядок, устранить его);
- б) умение выполнять работу без посторонней помощи, без постоянного контроля взрослого;
- в) сознательность действий, наличие элементарного планирования (умение понять цель работы, предвидеть ее результат);
- г) умение давать достаточно адекватную оценку своей работе, осуществлять элементарный самоконтроль;
- д) умение переносить известные способы действия в новые условия.

Важную роль в развитии самостоятельности играет обучение детей элементарному самоконтролю. Самоконтроль осваивается детьми постепенно: от умения осуществлять его по достигнутому результату к самоконтролю за способом осуществления де-

тельности и на этой основе к самоконтролю за деятельностью в целом. Наибольшие возможности формирования самоконтроля в продуктивной деятельности.

Критерий 6. Формирование позитивных установок по отношению к труду и творчеству.

Под «установкой» в психологии понимается определенная диспозиция индивида, в соответствии с которой тенденции мыслей, чувств и возможных действий организованы с учетом социального объекта [Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А., 2001].

Наиболее детально и обстоятельно разрабатывался феномен установки в школе Д.Н. Узнадзе. Д.Н. Узнадзе дает определение первичной установке как целостному отражению, на почве которого может возникнуть или созерцательное, или действенное отражение. Оно заключается в своеобразном налаживании, настройке субъекта, его готовности... к тому, чтобы в нем появились именно те психические или моторные акты, которые обеспечат адекватное ситуации созерцательное или действенное отражение [Узнадзе Д.Н., 2001].

Разработка проблемы установки была предпринята и в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Прежде всего, это связано с разработкой проблемы смысловой установки [Леонтьев А.Н., 1977]. Смысловая установка представляет собой выражение личностного смысла в виде готовности к определенным образом направленной деятельности и придает деятельности устойчивый характер.

Идея выявления особых состояний личности, предшествующих ее реальному поведению, обсуждается в «концепции отношений человека» В.Н. Мясищева [Мясищев В.Н., 2005]. По мнению В.Н. Мясищева психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личность и внутренне определяет его действия, его переживания. Отношение сходно с такими понятиями, как диспозиция, предрасположенность, склонность к позиции, т.е. предполагает некоторую направленность возможного поведения, определенную опытом социальной жизни индивида.

Также нужно рассмотреть понятие «направленность личности», используемое Л.И. Божович при изучении формирования личности в детском возрасте [Божович Л.И., 1968]. В основе направленности личности лежит возникающая в процессе жизни устойчивая система мотивов. Направленность складывается как внутренняя позиция личности по отношению к социальному миру. Она и определяет поведение и деятельность человека в конкретных социальных ситуациях и в отношении к окружающим его людям.

Поведенческая составляющая установки представлена не только непосредственным поведением (некоторыми реальными, уже осуществленными действиями), но и интенциями. Поведенческие интенции могут включать в себя различные ожидания, стремления, замыслы, планы действий — все, что только намеревается сделать человек. При этом интенции, в конечном счете, не всегда могут найти свое воплощение в реальных действиях человека, в его поведении.

Что касается когнитивной составляющей, то в нее могут входить убеждения, представления, мнения, все когниции, образованные в результате познания социального объекта. Аффективные реакции представляют собой различные эмоции, чувства и переживания, связанные с объектом установки. Сама же установка выступает как суммарная оценка (оценочная реакция), включающая в себя все перечисленные компоненты.

Необходимо подчеркнуть, что все элементы установочной системы взаимосвязаны и представляют собой систему реакций, специфичную для каждой конкретной личности. Поэтому изменение одного компонента может вызвать изменение какого-либо другого. Так, например, изменение убеждений относительно некоего социального объекта может привести к изменению установки, а вслед за этим и к изменению поведения в отношении данного социального объекта.

М. Смит и его коллеги выделили три функции установки:

1. Функция оценки объекта заключается в оценивании с помощью установки поступающей из внешнего мира информации и соотнесение ее с существующими у человека мотивами, целями, ценностями и интересами. Установка упрощает задачу изучения новой информации, снабжая человека уже «готовыми» оценочными категориями. Функция оценки объекта, выполняемая установкой, в конечном счете, может привести человека к пересмотру фактов реальности в соответствии с его собственными интересами и потребностями.
2. С помощью функции социального приспособления установка помогает человеку оценить, как другие люди относятся к социальному объекту. При этом социальная установка опосредует межличностные отношения.
3. Экстернализация (функция воплощения) связана с существованием у человека внутренних проблем и противоречий. Установка к социальному объекту является открытым символическим заменителем для скрытой установки, принятой во внутрен-

ней борьбе. Таким образом, установка может стать «показателем» глубинных мотивов человека.

Предложив изучать установку с точки зрения потребностей, которые она удовлетворяет, Д. Кац выделяет четыре функции:

1. Инструментальная функция выражает приспособительные тенденции поведения человека, помогает увеличить вознаграждения и уменьшить потери. Установка направляет субъекта к тем объектам, которые служат достижению его целей.
2. Эгозащитная функция: установка способствует разрешению внутренних конфликтов личности, защищает людей от получения неприятной информации о самом себе и о значимых для него социальных объектах.
3. Функция выражения ценностей (функция ценности, самореализации) — установки дают человеку возможность выразить то, что важно для него, и организовать свое поведение соответствующим образом. Эта функция помогает человеку самоопределиваться, понять, что он из себя представляет.
4. Функция организации знаний основана на стремлении человека к смысловому упорядочиванию окружающего мира. Установка позволяет избежать чувства неопределенности и неясности, задает определенное направление интерпретации событий.

Итак, установки дают упрощенные указания относительно способа поведения по отношению к конкретному объекту или ситуации, позволяют дошкольникам организовывать свои представления об окружающем мире. Установки помогают ребенку устанавливать и поддерживать свою идентичность, адаптироваться к условиям социального мира, выполняют функцию эгозащиты и выражения ценностей.

В процессе формирования у дошкольников позитивных установок по отношению к труду в работе с детьми младшего дошкольного возраста воспитатель делает акцент на формировании навыков самообслуживания, а в работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста — обеспечивает всестороннее развитие детей, помогает им обрести уверенность в своих силах, сформировать жизненно необходимые умения и навыки, воспитывает ответственность и самостоятельность.

Собственная трудовая деятельность — ведущее средство формирования у дошкольников позитивных установок по отношению к труду. Невозможно сформировать у ребенка умение трудиться вне трудовой деятельности. Дети обучаются в ней конкретным трудовым умениям и навыкам, добиваются результата, удовлетворяют свою потребность в реальном приобщении к миру взрослых. С помощью этого средства решаются прикладные, практические задачи трудового воспитания.

Также ознакомление с трудом взрослых позволяет расширить представления ребенка о содержании деятельности человека, об общественной значимости труда, об отношении к труду.

Ребенка нужно знакомить с процессом труда взрослых, информировать о создании разных продуктов труда (В.И. Логинова, М.В. Крулехт) [Крулехт М.В., 1995.; Логинова В.И., 1978]. В результате у детей будет формироваться представление о содержательной части трудовой деятельности взрослых, станет воспитываться уважение к труду.

Ребенка важно познакомить с человеком — тружеником, его отношением к труду, сформировать представление о том, что профессия появляется в ответ на потребности людей в ней (С.А. Козлова, А.Ш. Шахманова) [Козлова С.А., Кожокарь С.В., Шукшина С.Е., Шахманова А. Ш., 2016].

Ознакомление с процессом труда должно служить фоном, содержанием, на котором можно конкретизировать деятельность человека. Необходимость формирования представлений об ответственном и творческом отношении к труду.

Вызвать у детей интерес к труду, желание быть похожим на тех, кто трудится, понять важность и общественную значимость труда людей можно с помощью художественных средств. Все художественные средства эффективны в педагогическом процессе, если используются систематически, во взаимосвязи друг с другом и с организацией трудовой деятельности дошкольников.

Трудовое воспитание начинается с формирования у детей самообслуживания, направленного на удовлетворение их личных повседневных потребностей. Самообслуживание направлено на уход за собой (навыки ухода за своим телом, культуры еды, одевания и др.). Воспитательное значение самообслуживания заключается в его жизненной необходимости. Ежедневно повторяясь, навыки прочно усваиваются, постепенно формируются привычки.

В младшей группе можно отметить следующие трудности: недостаточно развита мускулатура пальцев; сложность усвоения последовательности действий; неумение их планировать; легкая отвлекаемость; нежелание их выполнять. Необходимо развивать умения, добиваться аккуратности и тщательности выполнения действий, при-

вычки к чистоте и порядку. Необходимо индивидуальное общение с каждым ребенком, поддержание его эмоционального состояния, расширение словаря.

В средней группе дети достаточно самостоятельны, труд становится обязанностью; повышаются требования к качеству действий, к времени выполнения деятельности; воспитатель обучает детей взаимопомощи, умению благодарить за оказанную услугу.

В старшей группе приобретаются новые навыки: уборка постели, уход за волосами, обувью. Формируются привычки к опрятности, чистоте, обогащаются знания поведения в окружении сверстников: учитывать нужды других, проявлять предупредительность.

Отметим, что ряд показателей трудолюбия (осознание цели деятельности и настойчивость в ее достижении; готовность доводить начатое дело до конца; проявление эмоционально-положительного отношения к труду; адекватная оценка результатов деятельности; аккуратность, старательность, бережное отношение к средствам и продуктам труда) наиболее успешно формируются именно в дошкольном возрасте (Р.С. Буре, Г.Н. Година, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, Д.В. Сергеева и др.). Несформированность их на данном возрастном этапе становится препятствием в учебно-познавательной деятельности и последующей адаптации в самостоятельной трудовой деятельности.

Значение деятельности (в том числе и трудовой) как фактора развития личности ребенка нашло отражение в работах ведущих психологов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

К настоящему времени изучается процесс формирования положительного отношения дошкольников к труду взрослых (В.И. Глотова, В.И. Логинова, Я.З. Неверович, А.Г. Тулегенова, М.В. Крулехт и др.), рассматриваются особенности трудового воспитания дошкольников в семье (Д.О. Дзинтере, Л.В. Загик, Т.А. Маркова), исследуется влияние труда на развитие нравственно-волевых качеств детей, их взаимоотношений (Р.С. Буре, Г.Н. Година, А.Д. Шатова и др.).

Немаловажное значение имеют исследования Я.З. Неверович, Т.А. Марковой, показавшие, что основным мотивом, побуждающим детей к трудовой деятельности, является их желание помогать взрослым. Выделены три способа приближения детей к труду взрослых: наблюдение за трудом, частичная помощь детей взрослым и организация совместной деятельности взрослых и детей (В.И. Глотова, Л.В. Загик, С.М. Котлярова, Г.Н. Лескова, Е.И. Радиная, Д.В. Сергеева и другие). По мнению Е.И. Радиной, в совместном труде взрослый может выступить как образец для подражания не только своими умениями, но и отношением к работе.

А.Д. Шатова особое внимание в своем исследовании уделила экономическому воспитанию дошкольников. Она считает, что трудовое воспитание служит фундаментом для формирования основ экономического воспитания, формирования экономического образа мышления.

Таким образом, ученые внесли значительный вклад в разработку проблемы трудового воспитания детей дошкольного возраста.

Важным является и формирование у дошкольника позитивных установок по отношению к творчеству. Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский отмечал, что один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики — это вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка. Ученый подчеркивал, что творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве. [Выготский Л.С., 1997]

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития не только образного мышления, но и воображения, психических процессов, составляющих основу творческой деятельности. Поэтому развитие детского творчества — одна из главных задач дошкольного воспитания.

Вопросам художественно-эстетического развития дошкольников посвящены работы отечественных ученых: Лабунской Г.В., Кузина В.С., Пидкасистого П.И., Лернера И.Я., Сакулиной Н.П., Теплова Б.М., Флериной Е.А. и др. Детское творчество является предметом изучения также зарубежных исследователей Б. Джефферсона, Э. Крамера, В. Лоунфельда, У. Ламберта (США), К. Роуланда (Англия) и др.

Творчество — интегральная деятельность личности, необходимая каждому современному человеку и человеку будущего. И начинать его формирование можно и нужно в дошкольный период.

Анализ положений о детском творчестве известных отечественных учёных позволяет сформулировать следующее определение: детское творчество — это создание ребёнком субъективно нового продукта (рисунка, лепки, рассказа, сказки, песенки, игры, придуманной ребёнком) и объективно значимого для общества эффекта, получаемого в виде психического развития ребёнка в процессе творческой деятельности. Важен также результат: придумывание к известному новым, ранее не использовавшимся деталям, по новому характеризующих создаваемый образ, придумывание своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т.п. Это также применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации для изображения предметов знакомой формы — на основе усвоения формообразующего движения, обобщенных способов, образов героев сказок, проявле-

ние ребёнком инициативы во всём, придумывание разных вариантов изображения, ситуаций и т.п.

Под творчеством понимается и сам процесс создания образов, например, в рисовании и т.п., и поиски в процессе деятельности способов, путей решения задачи (изобразительной, музыкальной, игровой и других) на основе ранее усвоенных общих способов той или иной деятельности.

Из предлагаемого понимания детского творчества становится очевидным, что для его развития детям необходимо получать разнообразные впечатления об окружающей жизни, природе, знакомиться с произведениями изобразительного искусства, приобретать определённые знания о предметах и явлениях, овладевать навыками и умениями, осваивать способы деятельности.

Творческая деятельность детей, содержание детских работ оказывают на них большое воспитательное воздействие. Перед рисованием, лепкой с детьми проводятся наблюдения, чтение художественных произведений, рассматривание картин, беседы, которые развивают интерес и направленность детских мыслей и отношения к изображаемому в рисунке, лепке. Предварительный настрой и направленность мыслей, суждений, созданные воспитателем, реализуются самим ребёнком в его творческом действии, в котором он искренне и глубоко, по-своему, по-детски, мыслит, переживает и действует.

Творчество детей дошкольного возраста — это умение, приобретаемое в процессе воспитания и обучения, не только воссоздавать наблюдаемое, но и преобразовывать воспринятое, внося свою инициативу в замысел, содержание, форму изображаемого, т.е. умение не только копировать, но и реконструировать.

Л.С. Выготский писал, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение [Выготский Л.С., 1997].

Поскольку творчество — это всегда выражение индивидуальности, учет индивидуальных особенностей ребенка при целенаправленном формировании творческих способностей необходим. Важно учесть и темперамент, и характер, и особенности некоторых психических процессов (например, доминирующий вид воображения), и даже настроение ребенка в день, когда предстоит творческая работа.

Критерий 7. Формирование знаний в области безопасности жизнедеятельности (в различных социально-бытовых и природных условиях).

Необходимо, чтобы в дошкольном детстве каждый ребенок приобрел достаточный личный социокультурный опыт, который послужит ему фундаментом для полноценного развития и готовности к школьному обучению.

Социализация — это вхождение в мир людей, в систему социальных связей. Доктор педагогических наук профессор С.А. Козлова в «Концепции социализации ребенка» говорит о том, что процесс социализации совпадает с нравственным воспитанием. Он включает в себя усвоение знаний, формирование отношений, преобразования в практике адекватного поведения. Она отмечает, что знания о социальной действительности должны нести доступную детям информацию, вызывать эмоции и чувства, побуждать к деятельности, положительным поступкам. Необходимо не только сообщать детям знания, но и вызывать оценочное отношение к социальным явлениям, фактам, событиям; способствовать развитию социальных эмоций и чувств. И, наконец, процесс познания социальной действительности должен находить отражение в разнообразной детской деятельности, стимулировать детскую активность.

Процесс социального развития представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм, правил человеческого общества и утверждение себя как социального субъекта. Неоднородность социального окружения определяет специфику социокультурного пространства, при помощи которого человек приобщается к культурным общечеловеческим, национальным, региональным и другим ценностям. Вопросам ознакомления дошкольников с социальной действительностью посвящены труды Е.И. Радиной, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, М.И. Богомоловой, В.И. Логиновой, Н.В. Мельниковой. В их исследованиях в основном освещены вопросы формирования определенных знаний о социальной действительности.

Социальное развитие — многоаспектное явление, включающее и процесс приобщения к основам безопасности жизнедеятельности. В этом плане актуальны задачи, связанные не только с сообщением знаний о безопасности жизнедеятельности и выработке умений адаптироваться в различных ситуациях, но и формированием осознанного отношения к принятию имеющихся и сложившихся в обществе ценностей. Социальное развитие предполагает познание ребенком сверстника и взрослого, сформированность коммуникативных навыков. Оно характеризуется уровнем освоения детьми различных норм и правил поведения. По мере освоения таких правил и норм дети начинают регулировать свое поведение. В период от 5 до 7 лет

ребенок открыт по отношению к существующим в обществе нормативным социокультурным представлениям. Усвоение норм и правил, стремление следовать образцам позволяют ему легко «врасти» в ту культуру, в которой он живет. Внутреннее эмоциональное отношение ребенка к окружающей действительности формируется из его практических взаимодействий с этой действительностью, и новые эмоции возникают и развиваются в процессе его чувственно-предметной деятельности. [Белая Н.Ю., 2000].

В некоторых случаях любознательность ребенка, его активность в познании окружающего, становится небезопасным для него. Большинство детей не знают, к кому обратиться за помощью, не умеют принимать правильное решение в экстремальных ситуациях, не знают правил поведения по технике безопасности. Во время чрезвычайных ситуаций ребёнку свойственна пассивно-оборонительная реакция: от страха он прячется в укромный угол вместо того, чтобы покинуть опасное место или позвать на помощь. Задача педагогов и родителей состоит не только в том, чтобы самим оберегать и защищать ребенка. Необходимо подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными обстоятельствами, научить адекватно, осознанно действовать в той или иной обстановке, помочь овладеть элементарными навыками поведения в разных ситуациях [Виноградова Н.Ф., Куликова Т.А., 2000].

Изучение причин травм у детей показывает, что чаще всего они происходят по прямой или косвенной вине взрослых. Очень важно, для того чтобы воспитать ребенка и привить ему правила безопасного поведения в быту, взрослые сами их знали и неукоснительно соблюдали [Козлова С.А., 1998].

Предметы домашнего быта, которые являются источниками потенциальной опасности для детей, делятся на три группы:

- 1) предметы, которыми категорически запрещается пользоваться (спички, газовые плиты, печка, электрические розетки, включенные электроприборы);
- 2) предметы, с которыми, в зависимости от возраста детей, нужно научиться правильно обращаться (иголка, ножницы, нож);
- 3) предметы, которые взрослые должны хранить в недоступных для детей местах (бытовая химия, лекарства, спиртные напитки, сигареты, пищевые кислоты, режущие-колющие инструменты) [Анастасова Л.П., Иванова И.В., Ижевский П.В., 2001].

Критерий 8. Социальный и эмоциональный интеллект и развитие эмпатийной сферы (отзывчивость, сострадание).

Г. Ю. Айзенк, разработавший общую концепцию интеллекта останавливаясь на трудностях определения интеллекта, указывает, что во многом это вытекает из того, что сегодня существует три относительно различающихся и относительно самостоятельных концепций интеллекта [Айзенк, Г.Ю. 1995].

Биологический интеллект — это врожденные заданные способности к обработке информации, связанные со структурами и функциями коры головного мозга. Это базовый, наиболее фундаментальный аспект интеллекта.

Психометрический интеллект — это своего рода связующее звено между биологическим интеллектом и социальным. Это то, что измеряется тестами интеллекта, то есть психометрический интеллект.

Социальный интеллект — это интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием условий определенной социальной среды.

Социальный интеллект — способность правильно понимать поведение людей. Эта способность необходима для эффективно-го межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Сам термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». Многие известные психологи внесли свой вклад в интерпретацию этого понятия. Г. Оллпорт связывал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект, по мнению Г. Оллпорта, — особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания.

Социальный интеллект многие ученые раскрывали в теориях общего интеллекта. Среди них наиболее ярко представлена модель интеллекта, предложенная Д. Гилфордом. Дж. Гилфорд создал первый надежный тест для измерения социального интеллекта, рассматривал его как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации. Важность измерения социального интеллекта вытекала из общей модели структуры интеллекта Дж. Гилфорда.

Имеющиеся в отечественной психологии работы затрагивают проблему социального интеллекта преимущественно в аспекте коммуникативной компетентности (Н. А. Аминов, М. В. Молоканов, М.И. Бобнева, Ю. Н. Емельянов, А. А. Кидров, А. Л. Южанинова), а

также описывают предполагаемую структуру и функции социального интеллекта.

Одной из первых этот термин описала М. И. Бобнева. Она определяла его в системе социального развития личности.

Другой отечественный исследователь, Ю. Н. Емельянов, изучал социальный интеллект в рамках практической психологической деятельности — повышение коммуникативной компетентности индивида с помощью активного социально-психологического обучения. Ю.Н. Емельянов полагал, что только сферу возможностей субъект — субъективного познания индивида и можно назвать социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и тем самым прогнозировать межличностные события.

А. Л. Южанинова выделяет социальный интеллект как третью характеристику интеллектуальной структуры, в добавление к практическому и логическому интеллекту [Южанинова А. Л., 1984]. Последние отражают сферу субъект — объективных отношений, а социальный интеллект — субъект — субъективных.

Социальный интеллект как особая социальная способность может рассматриваться, по крайней мере, в трех измерениях: в качестве социально- перцептивных способностей, социального воображения и социальной техники общения.

Концепция социального интеллекта разрабатывалась В.Н. Куницыной. Ею было предложено следующее определение социального интеллекта. Социальный интеллект — глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической особенности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений. Эта способность позволяет, в конечном итоге, достигать гармонии с собой и окружающей средой.

Савенков А. И. выделяет два фактора социального интеллекта. Первый — это «кристаллизованные социальные знания». Имеется в виду декларативные и опытные знания о хорошо знакомых социальных событиях. Под декларативными в данном случае следует понимать знания, полученные в результате социального научения, а под опытными — те, что получены в ходе собственной исследовательской практики

Второй — социально-когнитивная гибкость. Здесь речь идет о способности при решении неизвестных проблем. Всем известно, что «знать» о чем-либо очень важно, но не следует путать сами знания с готовностью и способностям их применять.

Характеризуя концепцию социального интеллекта, А.И. Савенков выделил три группы описывающих его критериев:

1. Когнитивные: социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование.
2. Эмоциональные: социальная выразительность, сопереживание, способность к саморегуляции.
3. Поведенческие: социальное восприятие, социальное взаимодействие, социальная адаптация — умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими [Савенков А. И., 2004].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие функции социального интеллекта:

1. Познавательная-оценочная функция выражается в определении индивидуальных возможностей для достижения результатов деятельности, реальной помощи окружающих, в определении содержания межличностных взаимодействий, обусловленных процессом социализации.
2. Коммуникативно-ценностная функция социального интеллекта связана с потребностью понимать окружающих, и в свою очередь быть понятым ими (Н.И. Чуприкова) [Чуприкова Н.И., 2007].
3. С коммуникативно-ценностной функцией тесно связана рефлексивно-коррекционная функция социального интеллекта, которая находит с одной стороны свое отражение в самопознании и в осознании достоинств и недостатков познавательной деятельности, с другой обеспечивает внесение изменений в процесс взаимодействия, направленного на уменьшение внутреннего конфликта, позволяющего контролировать эмоции, потребности.
4. Мотивационная функция — стремление к достижениям. Самомотивация к достижению — это сильное побуждение к достижению цели независимо от внешнего стимулирования. Ее признаками являются увлеченность работой, склонность проявлять настойчивость и энергичность в достижении целей, оптимизм. Мотивация к достижению находит свое выражение в легкости обучения новому, проявлении инициативы и творчества.

5. Интегральная функция — формирование долгосрочных, длительных взаимоотношений с перспективой развития и продолжительного взаимовлияния на основе осознания уровня и характера взаимоотношений.
6. Мобилизационная функция — помогающая преодолеть внезапные кризисы, длительные стрессы, ситуации, угрожающие самоуважению.

Несмотря на значительную степень изученности проблемы социального интеллекта в целом, формирование его у дошкольников исследовано недостаточно.

Период дошкольного детства является одним из ключевых в социальном развитии личности. Образ мира, который формируется и развивается в этот период, позволяет лучше осознать пространство и время своей жизнедеятельности, понять себя и окружающих людей. Социальный интеллект дает основу познанию окружающей действительности и самопознанию, что, безусловно, расширяет личностные горизонты (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Е.С. Михайлова, М.И. Лисина и др.).

И.Ю. Исаева раскрывает специфику развития социального интеллекта на 5–6 году жизни ребенка [Исаева И.Ю., 2011]: непосредственная включенность ребенка в систему межличностных отношений, ключевая роль взрослых в данной системе; проявление и развитие социального интеллекта в специфических дошкольных видах деятельности; интеграция эмоционально-мотивационной, когнитивной и поведенческой сфер личности ребенка.

Целостная технология психолого-педагогического сопровождения развития социального интеллекта ребенка-дошкольника понимается автором как совместная деятельность участников образовательного процесса, имеющая целью создание благоприятных условий, способствующих пониманию ребенком собственных социальных проявлений и поведения окружающих людей, и в итоге способствующая социальной адаптации и интеграции ребенка в общество.

И.Ю. Исаева сформулировала также понятие «социальный интеллект ребёнка-дошкольника» в контексте культуросообразной гуманистической парадигмы образования, который трактуется как способность понимать состояние и мотивы поступков других людей, выделять существенные характеристики ситуации взаимодействия и намечать возможные пути осознанного опосредствованного влияния на намерения других людей с целью достижения общих предметных или коммуникативных целей. Эти положения расширяют трактовку социального интеллекта ребенка-дошкольника, рассматриваемую в психологических исследованиях (А.С. Герасимова, Я.Л. Коломинс-

кий, Е.С. Михайлова, Я.И. Михайлова, Е.А. Панько, Е.А. Сергиенко, Н.В. Соловьева, И.В. Харитоновна, О.Б. Чеснокова, О.В. Шилова и др.).

Разработаны автором и критерии развития социального интеллекта детей 5–6 года жизни: эмоционально-мотивационный (самооценка, уровень развития, эмпатии, децентрации; мотивация коммуникации и взаимодействия); когнитивный (общие умственные способности; понимание себя и партнера по общению; понимание сущности ситуации общения; прогнозирование развития ситуации коммуникации и взаимодействия, а также поведения в ней партнеров по общению); поведенческий (владение навыками конструктивного взаимодействия, способами моделирования своего поведения и опосредованного либо прямого воздействия на партнера с целью изменить его поведение).

В дошкольном возрасте эмоциональное развитие опережает интеллектуальное. Поэтому одним из самых острых вопросов дошкольного воспитания является проблема нравственных представлений личности и развития гуманных чувств. Недостаточное развитие этой сферы психики, как показывают исследования (Б.Д. Парыгин, Н.В. Куницына, А.О. Прохоров, А.В. Карпов и др.), влечёт за собой возникновение многих внутриличностных и межличностных проблем и конфликтов: расизм, дискриминация, непринятие себя, непринятие других, неспособность управлять своими эмоциями, трудности и дефекты отношения, неумение работать в команде и другие.

В основе развития личности дошкольника лежит эмоциональный интеллект, который представляет собой готовность ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности.

Проблема развития эмоционального интеллекта наиболее актуальна именно в дошкольном возрасте. С одной стороны, дошкольное детство является периодом становления психических функций, личностных образований и качественных изменений в развитии психологических процессов. Вероятно, самым важным различием между коэффициентом умственного развития и коэффициентом эмоционального развития является то, что последний менее всего связан с генетическими факторами, что придаёт большую значимость процессу дошкольного воспитания и социализации в этом возрасте. С другой стороны, программы развития эмоционального интеллекта для дошкольников должны носить адекватный возрасту и ведущей деятельности характер.

В психологической науке проблема эмоционального интеллекта в достаточной степени разработана. Первая модель эмоционального интеллекта, разработанная Дж. Майером, П. Саловеем и Д. Карузо в 1990 году, определяла эмоциональный интеллект как способность распознавать собственные эмоции, а также эмоции

других людей и использовать полученную информацию для принятия решений. Авторы концепции представили эмоциональный интеллект как конструкт, составляющими которого являлись способности 3-х типов:

- способности к идентификации и выражению эмоций;
- способности к регуляции эмоций;
- способности к использованию эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Первый тип способностей делится на 2 компонента:

1. Направлен на собственные эмоции (в него включены вербальный и невербальный субкомпоненты).
2. Направлен на эмоции других людей (в него включены субкомпоненты невербального восприятия и эмпатия).

Второй тип способностей также делится на 2 компонента:

1. Направлен на регуляцию своих эмоций.
2. Направлен на регуляцию эмоций других людей.

Третий тип способностей подразделяется на следующие компоненты:

1. Гибкое планирование.
2. Творческое мышление.
3. Перенаправленное внимание.
4. Мотивация.

Приведенная выше структура эмоционального интеллекта позже была доработана авторами. Основой для усовершенствованного варианта модели эмоционального интеллекта стали представления о том, что эмоции несут в себе информацию о связях человека с предметами или другими людьми. В случае изменения связей с предметами или другими людьми, происходит изменение эмоций, которые переживаются по этому поводу.

Усовершенствованная модель эмоционального интеллекта включает в себя 4 компонента:

1. Идентификация эмоций (восприятие своих эмоций и эмоций других людей, адекватное выражение эмоций, различение подлинности эмоций);
2. Осмысление эмоций (понимание комплексов эмоций, связей между эмоциями, причины возникновения эмоций, вербальную информацию об эмоциях);

3. Ассимиляция эмоций в мышлении (использование эмоций для направления внимания на важные события, способность вызывать эмоции, способствующие решению задачи);
4. Управление эмоциями (снижение интенсивности отрицательных эмоций, решение эмоционально нагруженных задач без подавления связанных с ними отрицательных эмоций).

Д. Гоулман оценил идеи об эмоциональном интеллекте и расширил их [Эмоциональный интеллект, 2009]. Модель эмоционального интеллекта по Д. Гоулману принято относить к смешанным моделям эмоционального интеллекта. В своей модели эмоционального интеллекта он соединил когнитивные способности и личностные характеристики и выделил 5 основных составляющих эмоционального интеллекта:

Самосознание — способность называть эмоциональные состояния, способность понимать взаимосвязи между эмоциями, мышлением и действием, способность адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны;

Саморегуляция — способность контролировать эмоций, умение изменять нежелательное эмоциональное состояние, способность в кратчайшие сроки восстанавливаться после стресса.

Мотивация — способность входить в эмоциональные состояния, которые способствуют достижению успеха, посредством использования глубинных склонностей проявлять инициативу.

Эмпатия — способность читать эмоции других людей, умение ставить себя на их место.

Социальные навыки — способность вступать удовлетворяющие межличностные отношения и поддерживать их.

Позднее Д. Гоулман доработал структуру эмоционального интеллекта. На сегодняшний день она состоит из четырех компонентов:

- Самосознание;
- Самоконтроль;
- Социальное понимание;
- Управление взаимоотношениями.

Отечественных исследователей тоже интересует тема эмоционального интеллекта, которая разрабатывается такими авторами как Д.В. Люсин, И.И. Андреева, Д.В. Ушаков, Е.А. Сергиенко, О.В. Белоконов и многих других. Д.В. Люсин в 2004 году предложил новую модель эмоционального интеллекта. Автор определяет эмоциональный интеллект как способность (совокупность способностей) к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

Способность к пониманию эмоций, может быть направлена на свои эмоции и на эмоции других людей и означает, что человек:

- может распознать эмоцию;
- может идентифицировать эмоцию и вербализовать ее;
- понимает причины возникновения данной эмоции, и следствия, к которым она приведет.

Способность к управлению эмоциями, может быть направлена на свои эмоции и эмоции других людей и означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций;
- может регулировать внешнее выражение эмоций;
- при необходимости может произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

В концепции Д.В. Люсина «эмоциональный интеллект» — это свойство психики, которое формируется в течение жизни под влиянием различных факторов, обуславливающих его специфические индивидуальные особенности и уровень [Люсин Д.В., 2006].

Можно выделить три группы факторов, обуславливающих специфические индивидуальные особенности и уровень эмоционального интеллекта:

1. Когнитивные способности (включают в себя точность и скорость переработки эмоциональной информации).
2. Представления об эмоциях (как о ценном и важном источнике информации).
3. Особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость и эмоциональная чувствительность).

Поскольку Д.В. Люсин не вводит в структуру эмоционального интеллекта личностные характеристики, данная модель имеет принципиальное отличие от смешанных моделей эмоционального интеллекта. Автор допускает только такие личностные характеристики, которые оказывают прямое влияние на индивидуальные особенности и уровень эмоционального интеллекта.

В своей диссертации Нгуен Минь Ань показал, что готовность ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности и общении является важнейшим эмоциональным новообразованием, отражающим уровень развития и формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников [Нгуен Минь Ань, 2008].

Также автор отмечает, что структура эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте включает в себя 3 компонента:

- направленность внимания ребёнка к миру людей и миру эмоций;
- эмоциональная ориентация ребёнка на другого;
- готовность ребёнка учитывать эмоциональное состояние другого в своей деятельности.

Формирование эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте возможно через специально организованные ситуации и активизацию интереса ребёнка к жизненным ситуациям, осознание переживаний другого человека и поиск способа оказания ему помощи.

Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте зависят от гендерной принадлежности, согласно которой фиксируются существенные различия в характере позитивности динамики формирования эмоционального интеллекта у девочек и мальчиков: девочки оказываются более внимательными к эмоциональным состояниям других людей и на основе этой эмоциональной ориентации они умеют проанализировать обстоятельства с целью найти выход из конфликта. Мальчики быстрее находят решения конфликтной ситуации, при этом их решения носят коллективный или агрессивный характер.

Автор отмечает, что существующие психологические особенности эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте обусловлены принадлежностью к социокультурному контексту, в котором происходит общение и деятельность детей старшего дошкольного возраста.

Помимо развития социального и эмоционального интеллекта у дошкольников необходимо развивать эмпатийную сферу.

Важным свойством личности является предрасположенность к сопереживанию человеку, нуждающемуся в помощи (эмпатия). Чем больше человек склонен к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи в конкретном случае (Дж. Кок и др.).

По мнению Т. П. Гавриловой и других психологов, эмпатия может проявляться в двух формах — сопереживания и сочувствия [Гаврилова Т.П., 1981]. Сопереживание — это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой. Сочувствие — это отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого (выражение сожаления, соболезнования и т. п.). Первое, считает Т.П. Гаврилова, основано в большей мере на своем прошлом опыте и связано с потребностью в собственном благополучии, с собственными интересами, второе основано на понимании неблагополучия другого человека и связано с его потребностями и интересами. Отсюда сопереживание более импульсивно, более интенсивно, чем сочувствие.

Е.П. Ильин отмечает, что сочувствие не всегда отражает эмпатию, оно может выражаться даже бесстрастно, просто из вежливости

(«да, я понимаю, что это неприятно, но меня это не касается, не трогает») [Ильин Е.П., 2000].

Л. П. Калининский, Н.В. Богданова, Т.Е. Петрова, Л.М. Смоленская [Калининский Л.П., Богданова Н.В., Петрова Т.Е., Смоленская Л.М., 1981] считают, что при разделении эмпатических реакций вернее было бы говорить не столько о критерии разнонаправленности потребностей, сколько о степени эмоциональной вовлеченности своего «Я» во время такой реакции. Они полагают, что сопереживание является больше индивидуальным свойством, так как связано с такой типологической особенностью, как слабость нервной системы, а сочувствие — личностным свойством, которое формируется в условиях социального обучения.

Сензитивным в развитии эмпатических переживаний является возраст 6–7 лет. Поэтому рекомендуется начинать эту работу с детьми старшего дошкольного возраста. Отмечено, что эмпатия сближает в общении, способствуя его доверительному уровню. Поэтому, дети, которые способны сочувствовать, сопереживать, искренне радоваться достижениям другого, легче адаптируются к социуму, свободнее контактируют со сверстниками, их чаще принимают в игру.

Установлено, что эмпатическая способность индивидов возрастает с увеличением субъективного опыта. Эмпатия легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.

Особенность поведения ребенка, прежде всего, определяется эмоционально-чувственной сферой. Умение сопереживать детям во всех их радостях и огорчениях, постигать мысли и стимулировать их внутренние порывы, понимание чувств и мыслей способны обеспечить успех и установить с детьми доброжелательные взаимоотношения.

Эмпатия — социально одобряемое качество личности. Но она может иметь индивидуальный, избирательный характер, когда отклик возникает на переживание не любого человека, а только значимую личность.

Высшая форма эмпатии выражается в полной межличностной идентификации. При этом наблюдается идентификация не только мысленная, не только чувствуемая, но и действенная. Высшая форма эмпатии — действенная — характеризует как психологическую, так и нравственную сущность личности дошкольника.

На основании вышерассмотренных критериев нами был подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень и качественное своеобразие социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.



Глава 2.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Мы рекомендуем следующие диагностические методики, направленные на выявление уровня и качественных особенностей социально-коммуникативного развития дошкольников.

Критерий 1. СФОРМИРОВАННОСТЬ ЧУВСТВА ПРИНАДЛЕЖНОСТИ К СЕМЬЕ, УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩИМ

Диагностическими показателями уровня сформированности чувства принадлежности к своей семье (с опорой на методическую разработку «Диагностика направленности ребенка на мир семьи»// под редакцией Дыбиной О.В.), уважительного отношения к окружающим (методическая разработка «Диагностика готовности ребенка к школе»// под редакцией Вераксы Н.Е.) являются:

- наличие представлений о мире семьи;
- наличие представлений о прошлом мира семьи;
- наличие представлений о том, что мир семьи развивается;
- наличие представлений о своей причастности к миру семьи (я — член семьи);
- стремление проявлять заботу, любовь к семье;
- владение способами проявления сочувствия, сопереживания, любви к семье;
- уважительное отношение к окружающим.

Показатель: наличие представлений о мире семьи.

Диагностическое задание «Рисую семью».

Цель: выявить наличие представлений о мире семьи (что такое семья, кто входит в состав семьи).

Материал: листы бумаги, карандаши и фломастеры.

Содержание: Взрослый предлагает ребенку нарисовать всех членов своей семьи.

По окончании выполнения задания ребенку предлагают ответить на вопросы.

Вопросы для беседы:

- Кого ты нарисовал? (например, маму, папу, братика...)
- Можно ли твой рисунок назвать «Моя семья»? Почему? (примерный ответ: «Можно, потому что семья — это, когда вместе папа, мама, я и другие, они любят друг друга...»)
- Сколько человек в твоей семье?

Если ребенок называет тех, кого не нарисовал, то ему задается вопрос:

- Почему? Ты не нарисовал...?

Оценка результата:

- 3 балла — ребёнок самостоятельно в полном объеме выполняет задание: рисует свою семью, изображая всех членов семьи; полно отвечает на все вопросы; правильно перечисляет всех членов своей семьи; характеризует значимые признаки семьи, выделяя позитивный характер отношений членов семьи к другу.
- 2 балла — ребёнок с помощью взрослого выполняет задание: рисует свою семью, изображая большинство членов семьи; отвечает на все вопросы, перечисляет большинство членов своей семьи, характеризует некоторые признаки семьи.
- 1 балл — ребёнок не до конца выполняет задание даже с помощью взрослого: рисует отдельных членов семьи; не может назвать большинство членов своей семьи; не выделяет признаки семьи.

Цель: Диагностическое задание «Кто на фотографии?» выявить наличие представлений о мире семьи (что такое семья, кто входит в состав семьи).

Материал: семейная фотография, на которой представлены все члены семьи ребенка.

Содержание: Ребенку предлагается рассмотреть семейную фотографию и ответить на вопросы.

Вопросы для беседы:

- Кто изображен на фотографии? (например, мама, папа, я и т. д.)
- Как можно назвать всех людей, изображенных на фотографии, одним словом? (моя семья)

— Что такое семья? (например, семья, когда все близкие вместе, семья, когда есть мама и папа и т. д.)

— Сколько человек в твоей семье? Назови их (например, 4 человека: мама, папа, я, сестра)

— Почему ты думаешь, что все они — твоя семья?

Оценка результата:

3 балла — ребёнок самостоятельно и полно отвечает на все вопросы, правильно перечисляет членов своей семьи, характеризует признаки семьи, позитивный характер отношений членов семьи к другу.

2 балла — ребёнок с помощью взрослого отвечает на все вопросы, перечисляет большинство членов своей семьи, частично характеризует признаки семьи.

1 балл — ребёнок не выделяет признаки семьи даже с помощью взрослого, при выполнении задания ограничивается перечислением отдельных членов своей семьи.

Диагностическое задание «Кто в семье?»

Цель: выявить наличие представлений о мире семьи (что такое семья, кто входит в состав семьи).

Материал: модель семьи, выполненная в виде солнца: в центре — имя ребенка, лучи — члены семьи.

Содержание: Взрослый предлагает ребенку назвать членов своей семьи («Назови всех членов твоей семьи»). Ребенок называет, а педагог записывает на «лучах» членов семьи ребенка и их имена. Затем ребенку предлагается, глядя на рисунок ответить на вопросы.

Вопросы для беседы:

— Как можно назвать рисунок?

— Почему ты думаешь, что все эти люди — твоя семья?

— У тебя большая семья?

— Что такое семья?

Оценка результата:

3 балла — ребёнок самостоятельно перечисляет всех членов своей семьи; полно отвечает на все вопросы; правильно характеризует признаки семьи, выделяет позитивный характер отношений членов семьи к другу.

2 балла — ребёнок с помощью взрослого перечисляет боль-

- шинство членов своей семьи; отвечает на все вопросы, перечисляет большинство членов своей семьи, частично характеризует признаки семьи.
- 1 балл — ребенок даже с помощью взрослого не может перечислить большинство членов своей семьи; не отвечает на вопросы, не выделяет признаки семьи.

Показатель: наличие представлений о прошлом мира семьи.

Диагностическое задание «Традиции и обычаи семьи».

Цель: выявить наличие представлений детей о прошлом мира семьи (обычаи и традиции семьи заложены давно и передаются из поколения в поколение).

Материал: семейная фотографии или сюжетные картинки, отражающие одну из традиций семьи: празднование дня рождения, поход на природу и др.

Содержание: Взрослый предлагает ребенку рассмотреть фотографию (или сюжетную картинку), на которой изображена семейная традиция (например, праздник «День рождения мамы») и ответить на вопросы.

Вопросы для беседы:

— Как можно назвать то, что изображено на картинке?

Далее взрослый уточняет:

— Можно ли назвать праздник «День рождения мамы» традицией?

— Есть ли в вашей семье традиция — праздновать дни рождения (папы, бабушки, ребенка и т. д.)?

— Знаешь ли ты, кто придумал эту традицию в вашей семье?

— Какие еще есть традиции в вашей семье?

— Как ты понимаешь «традиции семьи?»

— Для чего нужны традиции?

Оценка результата:

3 балла — ребенок самостоятельно и полно отвечает на вопросы экспериментатора, называет и характеризует обычаи и традиции своей семьи.

2 балла — ребенок отвечает на вопросы с помощью взрослого, допускает небольшие неточности в характеристике обычаев и традиций своей семьи.

1 балл — ребенок не может назвать и охарактеризовать обычаи и традиции своей семьи даже с помощью взрослого.

Диагностическое задание «Прошлое моей семьи».

Цель: выявить наличие представлений о прошлом мира семьи (о родословной).

Материал: схематическое изображение родословной; фотографии членов семьи: сам ребенок, мама, папа, братья, сестры, бабушки, дедушки, тети, дяди и т.п.

Содержание: Ребенку предлагается рассмотреть фотографии и «расселить» родственников по «домикам»

Инструкция: «Расположи фотографии в «домики» так, чтобы было понятно, кто появился сначала, а кто потом в вашей семье». После выполнения задания задаются вопросы:

- Где ты расположил себя? Почему?
- Кто на одной линии с тобой? Почему?
- Где ты поместил бабушек и дедушек? Почему?
- Как ты назовешь этот рисунок?

Оценка результата:

3 балла — ребенок самостоятельно и правильно характеризует родословную своей семьи, располагает фотографии на семейной родословной.

2 балла — ребенок с помощью взрослого характеризует родословную своей семьи, располагает фотографии на семейной родословной.

1 балл — ребенок не характеризует родословную своей семьи даже с помощью взрослого, неверно располагает фотографии на семейной родословной.

Показатель: наличие представлений о том, что мир семьи развивается.

Диагностическое задание «Расположи по порядку».

Цель: выявить наличие представлений о том, что мир семьи развивается, изменяется (состав семьи увеличивается, появляются новые члены).

Материал: карандаш, схематическое изображение состава семьи «семейное древо» — лист с изображением кругов, расположенных в виде дерева фотографии членов семьи (дедушка, бабушка, мама, папа, сестра, брат, тётя, дядя) или слов-названий членов семьи (если ребенок умеет читать).

Содержание: Взрослый предлагает ребенку рассмотреть «семейное древо». Затем обращает внимание на фотографии членов семьи, просит внимательно рассмотреть

реть их, назвать членов семьи и разложить фотографии в кругах «деревя»: расположить их в зависимости от того, кто был в семье сначала, а кто потом.

После выполнения задания ребенку предлагается объяснить:

- Почему остались незаполненные круги?
- Можно ли их заполнить в будущем?
- Чьими фотографиями можно будет их заполнить?
- Можно ли сказать, что семья растет? Почему?
- Когда ты вырастешь, изменится ли ваша семья? Как?

Оценка результата:

- 3 балла — ребёнок самостоятельно выполняет задание в полном объеме, правильно раскладывает фотографии на схематическом изображении состава семьи и характеризует словесно последовательность событий в развитии семьи, перечисляет новых членов семьи.
- 2 балла — ребёнок с помощью взрослого раскладывает фотографии на схематическом изображении состава семьи и характеризует словесно последовательность событий в развитии семьи, перечисляет новых членов семьи.
- 1 балл — ребенок не может даже с помощью взрослого разложить фотографии на схематическом изображении состава семьи и охарактеризовать последовательность событий в развитии семьи.

Диагностическое задание «Что сначала, что потом».

Цель: выявить наличие представлений о том, что мир семьи развивается (состав семьи увеличивается, появляются новые члены).

Материал: фотографии семьи ребенка: молодые бабушка с дедушкой и маленькая мама, свадьба родителей (мама и папа ребенка в кругу родственников), мама в кругу семьи при выписке роддома с новорожденным ребенком на руках.

Содержание: Ребенку предлагается рассмотреть фотографии членов семьи и разложить их в последовательности: кто родился сначала, кто потом. После выполнения задания составить рассказ «Моя семья» (назвать семью, рассказать о ее членах, о событиях: о свадьбе мамы и папы, о рождении старшего брата, о рождении себя и т. д.).

Оценка результата:

- 3 балла — ребёнок самостоятельно выполняет задание в полном объеме, правильно характеризует последовательность событий в развитии семьи, перечисляет новых членов семьи.
- 2 балла — ребёнок с помощью взрослого характеризует последовательность событий в развитии семьи, перечисляет новых членов семьи.
- 1 балл — ребенок не может охарактеризовать последовательность событий в развитии семьи даже с помощью взрослого.

Диагностическое задание «Лента времени».

Цель: выявить наличие представлений о том, что мир семьи развивается (состав семьи увеличивается, появляются новые члены).

Материал: фотографии членов семьи (например, ребенок, мама, папа, тетя, дядя, брат, сестра, бабушка, дедушка, прабабушка, прадедушка); «лента времени» — карточка по типу лото с «окошками» по 5 в два ряда, вдоль каждого ряда стрелки в направлении слева направо, перед верхним рядом нарисован символ «женский», перед нижним рядом нарисован символ «мужской»), четвертые «окошки» заштрихованы.

Содержание: Ребенку предлагается расположить на «ленте времени» свою фотографию в заштрихованное окошко на строчке, соответственно своему полу (символы «женский», «мужской»). Затем — разместить в «окошках» фотографии членов своей семьи в последовательности «кто сначала — кто потом» (направление как указывает стрелка) и на строчках соответственно полу (символы «женский», «мужской»).

Далее ребенку предлагается объяснить:

- Почему ты разложил картинки именно так?
- Кто был сначала: бабушка с дедушкой или мама с папой? Почему ты так думаешь?
- Кто был сначала: ты или твой брат (сестра)? Почему ты так думаешь?
- Можно ли сказать, что семья растет? Почему?
- Когда ты вырастешь, изменится ли ваша семья? Как?

Оценка результата:

- 3 балла — ребёнок самостоятельно выполняет задание в полном объеме, правильно раскладывает картинки, характеризует последовательность событий в развитии семьи, перечисляет несколько возможных новых членов семьи.
- 2 балла — ребёнок с помощью взрослого раскладывает картинки, характеризует последовательность событий в развитии семьи, называет хотя бы одного возможного нового члена семьи.
- 1 балл — ребенок не может охарактеризовать последовательность событий в развитии семьи даже с помощью взрослого.

Показатель: наличие представлений о своей сопричастности к миру семьи (я — член семьи).

Диагностическое задание «Кто в вашем домике живет?»

Цель: выявить наличие представлений о своей сопричастности к миру семьи (я — член семьи).

Материал: силуэт домика с 9 нарисованными окнами, фломастеры.

Содержание: Взрослый предлагает ребенку рассмотреть силуэт дома, обращает внимание на окна в доме; сообщает, что в этом доме живет его семья и он сам (каждому отведено одно окно). Затем предлагает нарисовать в каждом окне какого-либо члена семьи или написать его имя. Важно, чтобы ребенок без подсказки взрослого при выполнении задания не забыл нарисовать и себя. Взрослый уточняет, почему ребенок нарисовал и себя (я — член семьи).

Оценка результата:

- 3 балла — ребенок самостоятельно выполняет задание в полном объеме, выделяет и характеризует свою сопричастность к миру семьи (я — член семьи).
- 2 балла — ребенок выполняет задание, выделяет и характеризует свою сопричастность к миру семьи (я — член семьи) с помощью взрослого.
- 1 балл — ребенок не выполняет задание, не выделяет свою сопричастность к миру семьи (я — член семьи).

Диагностическое задание «Я — член семьи».

Цель: выявить наличие представлений о своей сопричастности к миру семьи.

Содержание: Взрослый предлагает детям ответить на следующие вопросы:

- Назови всех членов семьи (мама, папа, я и т. д.).
- Кто ты в семье? (ребенок)
- Какие обязанности, поручения ты выполняешь в семье? (убираю постель, вытираю со стола и т. д.)
- Твои дела помогают членам семьи, кому именно? (маме помогаю убирать со стола).
- Как ты понимаешь выражение: я член семьи? (в семье есть взрослые и дети — я ребенок в этой семье).

Оценка результата:

- 3 балла — ребенок самостоятельно отвечает на все вопросы, выделяет и характеризует свою сопричастность к миру семьи (я — член семьи).
- 2 балла — ребенок отвечает на вопросы, выделяет и характеризует свою сопричастность к миру семьи (я — член семьи) с помощью взрослого.
- 1 балл — ребенок не отвечает на вопросы, не выделяет свою сопричастность к миру семьи (я — член семьи).

Диагностическое задание «Внимание близких в семье».

Цель: выявить наличие представлений о своей сопричастности к миру семьи.

Содержание: Ребенку предлагается выслушать различные ситуации и ответить, как бы поступил он.

- 1 ситуация. Мама устала, хочет отдохнуть, просит дочку (сына) играть потише. Ребенок продолжает шумно играть с мячом.
- 2 ситуация. Папа просит ребенка помочь сделать уборку. Ребенок играет в конструктор и поэтому отказывается.
- 3 ситуация. К мальчику пришли его друзья, после их игры остались неубранными игрушки. Друзья пошли гулять и позвали с собой мальчика. Мальчик пошел с друзьями гулять.

Вопрос к ребенку: «Как бы ты поступил(а) на месте этого мальчика (девочки)?»

Оценка результата:

- 3 балла — ребенок находит правильный выход из ситуации самостоятельно.
- 2 балла — ребенок выполняет задание с помощью воспитателя.
- 1 балл — ребенок не может выполнить задание даже с помощью взрослого.

Показатель: стремление проявлять заботу, любовь к семье.

Диагностическое задание «Помощница».

Цель: выявить стремление ребенка проявлять заботу, любовь к членам семьи.

Содержание: Взрослый рассказывает ребенку историю: «Лена играла около дома. К подъезду подошла мама, неся в руках тяжелые сумки. Лена подбежала к маме и...».

Затем взрослый задает ребенку вопросы:

- Хочешь ли ты закончить эту историю?
- Можешь ли ты закончить эту историю?

Оценка результата:

- 3 балла — ребенок самостоятельно, по собственной инициативе (желанию) предлагает варианты ответов на вопросы, содержащие проявление заботы о маме.
- 2 балла — ребенок проявляет желание, но предлагает варианты ответов на вопросы, содержащие проявление заботы о маме, при помощи наводящих вопросов взрослого.
- 1 балл — ребенок не предлагает вариантов ответов на вопросы, содержащие проявление заботы о маме, на помощь взрослого не реагирует.

Диагностическое задание «Посидим в тишине».

Цель: выявить стремление ребенка проявлять заботу, любовь к членам семьи.

Содержание: Взрослый читает ребенку стихотворение Е. Благиной «Посидим в тишине» и предлагает ответить на следующие вопросы:

- Почему девочка не бегает, громко не разговаривает?
- А ты поступил бы так же, как эта девочка?
- Хочешь ли ты, чтобы мама, папа, бабушка поняли, что ты их любишь?
- По каким делам, поступкам они могут понять, что ты их любишь?

Оценка результата:

- 3 балла — ребенок самостоятельно, по собственной инициативе (желанию) предлагает варианты ответов на вопросы, содержащие проявление заботы о членах семьи девочки и членах своей семьи.
- 2 балла — ребенок предлагает варианты ответов на вопросы, содержащие проявление заботы о членах семьи девочки и членах своей семьи, при помощи наводящих вопросов взрослого.

- 1 балл — ребенок не предлагает вариантов ответов на вопросы, содержащие проявление заботы о членах семьи девочки и членах своей семьи, на помощь взрослого не реагирует.

Диагностическое задание «Добрые волшебники».

Цель: выявить стремление ребенка проявлять заботу, любовь к членам семьи.

Содержание: Взрослый предлагает ребенку представить, что он получил в подарок от доброй Феи волшебную палочку, и ответить на следующие вопросы:

- Что бы ты хотел сделать для членов своей семьи?
- Как бы ты проявил заботу, выразил любовь к членам своей семьи?

Оценка результата:

- 3 балла — ребенок самостоятельно, по собственной инициативе предлагает варианты ответов на вопросы, содержащие проявление любви и заботы о членах своей семьи.

- 2 балла — ребенок проявляет инициативу и предлагает варианты ответов на вопросы, содержащие проявление любви и заботы о членах своей семьи, при помощи взрослого.

- 1 балл — ребенок не предлагает варианты ответов на вопросы, содержащие проявление любви и заботы о членах своей семьи, на помощь взрослого не реагирует.

Показатель: владение способами проявления сочувствия, сопереживания, любви к семье.

Диагностическое задание «Твой поступок».

Цель: выявить уровень владения способами проявления сочувствия, сопереживания, любви к семье (вербальные и невербальные способы).

Содержание: Взрослый предлагает ребенку решить следующую ситуацию: «Представь себе, что ты зашел в комнату и увидел плачущую маму». Как ты поступишь в данной ситуации?

- равнодушно посмотришь и выйдешь из комнаты;
- узнаешь, что случилось и успокоишь маму;
- тоже начнешь плакать.

Оценка результата:

- 3 балла — ребенок владеет вербальными и невербальными способами проявления сочувствия, сопереживания к семье, самостоятельно выполняет задание в полном объеме.

- 2 балла — ребенок владеет вербальными способами проявления сочувствия, сопереживания к семье, выполняет задание при помощи взрослого.
- 1 балл — ребенок не владеет вербальными и невербальными способами проявления сочувствия, сопереживания к семье. Задание не выполняется.

Цель: Диагностическое задание «Лампа Аладдина». выявить уровень владения способами проявления сочувствия, сопереживания, любви к семье (вербальные и невербальные способы).

Материал: изображение лампы Аладдина.

Содержание: Взрослый предлагает ребенку представить, что у него в руках волшебная лампа Аладдина, сообщает, что хозяин этой лампы может исполнить все желания. Предлагает ребенку попросить Аладдина выполнить желания для мамы, папы и других членов семьи. Ответы детей протоколируются.

Оценка результата:

- 3 балла — ребенок владеет вербальными и невербальными способами проявления сочувствия, сопереживания к семье, самостоятельно выполняет задание в полном объеме.
- 2 балла — ребенок владеет вербальными способами проявления сочувствия, сопереживания к семье, выполняет задание при помощи взрослого.
- 1 балл — ребенок не владеет вербальными и невербальными способами проявления сочувствия, сопереживания к семье. Задание не выполняется.

Полученные данные фиксируются в протоколе.

Диагностическое задание «Лампа Аладдина»

ФИ ребенка	Желания			Преобладающая направленность желаний, эмоциональная окраска
	По отношению к маме	по отношению к папе	по отношению к другим членам семьи	
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Диагностическое задание «Изучение проявлений сопереживания у детей в семье».

Цель: выявить уровень владения способами проявления сочувствия, сопереживания, любви к семье (вербальные и невербальные способы).

Материал: изображение золотой рыбки или игрушечная рыбка, протокол.

Содержание: Взрослый предлагает ребенку представить, что у него в руках золотая рыбка, которая может исполнить все его желания. Ребенку необходимо попросить золотую рыбку выполнить желания для мамы, папы и других членов семьи. Ответы детей протоколируются.

Оценка результата:

3 балла — ребенок самостоятельно выполняет задание в полном объеме, выделяет желания, направленные на помощь и установление взаимоотношений с другими людьми: «Хочу, чтобы бабушка поскорее выздоровела», «Хочу, чтобы мама на меня не сердилась»; желания, направленные на преобразование вещественной окружающей среды: «Хочу, чтобы дома было красиво, чисто».

2 балла — ребенок выполняет задание при помощи взрослого, выделяет желания, направленные на удовлетворение материальных потребностей: «Хочу много мороженого эскимо (сладостей и т.д.)».

1 балл — ребенок не выполняет задание, озвучивает негативные пожелания.

Полученные данные фиксируются в протоколе.

Диагностическое задание «Изучение проявлений сопереживания у детей в семье».

ФИ ребенка	Желания			Преобладающая направленность желаний, эмоциональная окраска
	по отношению к маме	по отношению к папе	по отношению к другим членам семьи	
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Показатель: уважительное отношение к окружающим.

Уровень сформированности уважительного отношения к окружающим мы предлагаем с помощью диагностических методик, предложенных в «Диагностики готовности ребенка к школе», под редакцией Н.Е. Вераксы (модифицированный вариант). Используются следующие методики.

Методика 3.

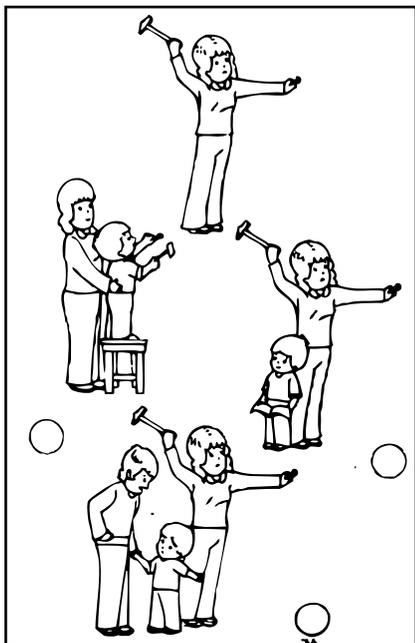
Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление о способах выражения своего отношения ко взрослому).

Текст задания: Посмотри на картинку и подумай, что здесь происходит?

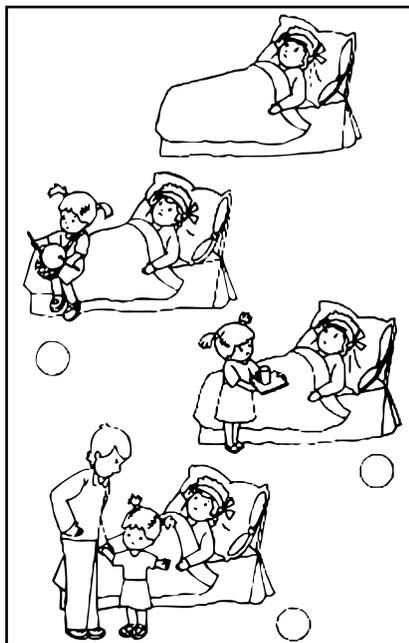


Задание 1. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что бабушка его поблагодарит.

Задание 2. Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что бабушка ее поблагодарит.



Задание 3. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что мама его поблагодарит.



Задание 4. Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что мама ее поблагодарит.

Оценка:

- 3 балла — ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает взрослому.
- 2 балла — ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж не помогает ему сам, а обращается к другому взрослому.
- 1 балл — ребенок выбрал ситуацию, в которой герой не стремится помочь взрослому.

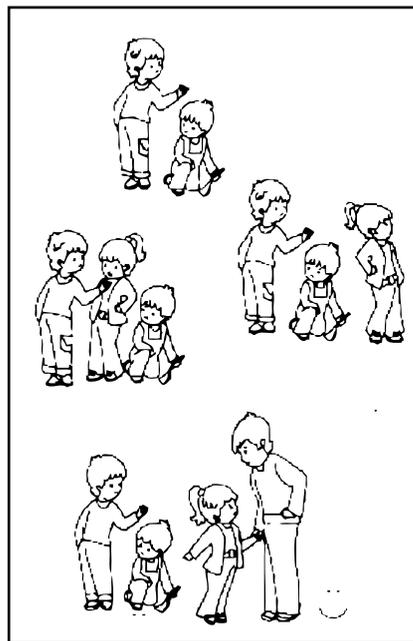
Интерпретация:

- Оценку 3 балла получают дети, которые имеют представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.
- Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.
- Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

Методика 4.

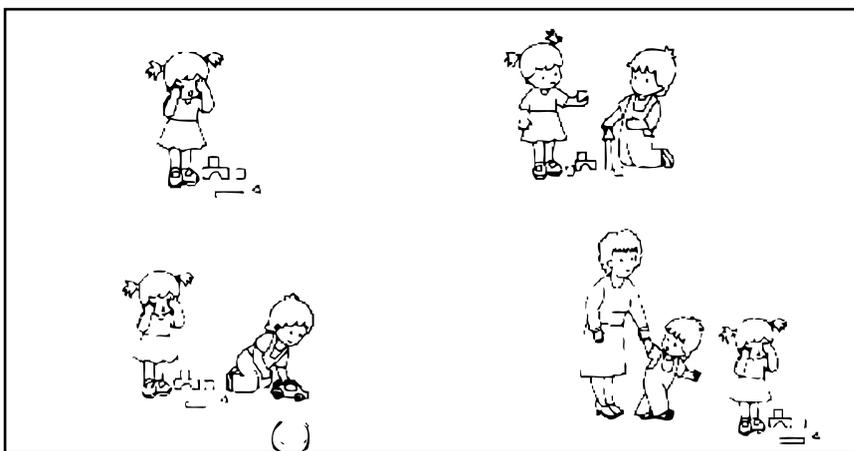
Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику).

Текст задания: Посмотри, что происходит на верхней картинке. Теперь рассмотри нижние картинки.



Задание 1. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что девочка его поблагодарит.

Задание 2. Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что малыш ее поблагодарит.



Задание 3. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что это понравится девочке.

- Оценка:
- 3 балла — ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке, защищает слабого, помогает девочке построить башню, находит выход из конфликтной ситуации (совместная игра детей).
- 2 балла — ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается ко взрослому (предлагает взрослому помочь упавшей девочке, защитить малыша и т. д.).
- 1 балл — ребенок выбирает ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку.

Интерпретация:

Оценку 3 балла получают дети, имеющие устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником, знающие, как оказать помощь, поддержку.

Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми.

Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.

Критерий 2. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками.

Показатель: развитие общения со взрослыми.

Определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми (по М. И. Лисиной)

Цель методики: определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми.

Проведение обследования. Диагностика форм общения проводится следующим образом. Педагог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации пе-

дагог заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким образом, в каждом обследовании будет заполнено три протокола — на каждую ситуацию.

В случае, если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению (это отмечается в протоколе), взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения (отмечается в графах 5–10 протокола).

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

- порядок выбора ситуаций;
- основной объект внимания в первые минуты опыта;
- характер активности по отношению к объекту внимания;
- уровень комфортности во время эксперимента;
- анализ речевых высказываний детей;
- желательная для ребенка продолжительность деятельности.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

- 1-я ситуация (совместная игра) — ситуативно-деловое общение;
- 2-я ситуация (чтение книг) — внеситуативно-познавательное общение;
- 3-я ситуация (беседа) — внеситуативно-личностное общение.

Обработка результатов. При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяете тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми.

Методика включает три ситуации общения ребёнка со взрослым. Каждая из ситуаций представляет собой модель определённой формы общения. На основе сопоставления показателей поведения ребёнка в каждой из них делается заключение о предпочтении той или иной формы и об уровне развития общения в целом. Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается та форма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Таблица 3. ШКАЛА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕДУЩЕЙ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМИ

№ п/п	Показатели поведения	Количество баллов
I.	Порядок выбора ситуации: игры-занятия, чтение книги, беседа на личностные темы	
II.	Основной объект внимания в первые минуты опыта: игрушки, книги, взрослый	
III.	Характер активности по отношению к объекту внимания: не смотрит, беглый взгляд, приближение, прикосновение, речевые высказывания	
IV.	Уровень комфортности во время эксперимента: напряжен, скован, озабочен, смущен, спокоен, раскован, весел	
V. 1. 2. 3. 4.	Анализ речевых высказываний детей По форме: ситуативные, внеситуативные. По теме: несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы и т. д.), социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители и т. д.). По функции: просьбы о помощи, вопросы, высказывания. По содержанию: констатирующие высказывания, высказывания о принадлежности, оценка мнения	
VI.	Продолжительность деятельности: минимальная — до 3 мин, средняя — до 5 мин, максимальная — до 10 мин и более	
	ИТОГО:	

Показатель: развитие общения ребенка со сверстниками

Методика «Диагностика развития общения со сверстниками»
(Орлова И.А., Холмогорова В.М.).

Методика предполагает в процессе наблюдения вести регистрацию отдельных действий ребёнка к сверстнику.

Для определения уровня развития общения со сверстниками предполагается использовать:

- параметры общения со сверстниками;
- шкалы оценки параметров развития общения со сверстниками.

Таблица 4. КАРТА НАБЛЮДЕНИЙ

№	Ф.И.О.	Интерес к сверстнику	Инициативность	Чувствительность (активность)	Просоциальные действия	Средства общения
1.						
2.						
3.						

Показателями общения детей со сверстниками служат такие параметры общения как:

- Интерес к сверстнику (обращает ли ребенок внимание на сверстника, рассматривает его, знакомится с его внешностью (подходит ближе к сверстнику, рассматривает его одежду, лицо, фигуру).
- Инициативность (стремление ребенка привлечь внимание сверстника к своим действиям, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, вовлечение в совместные действия).
- Чувствительность (активность) — стремление ребенка к взаимодействию со сверстником, желание ребенка действовать совместно, способность реагировать на воздействия сверстника и отвечать на них, наблюдение за действиями сверстника, стрем-

ление подстроиться под них, подражание действиям сверстника.

- Просоциальные действия (способность ребенка учитывать желания сверстника, умение поделиться, помочь, делать что-то вместе).
- Средства общения (действия, посредством которых ребенок стремится привлечь к себе внимание сверстника, вовлекает его в совместные действия и участвует в них).

Показателями данного параметра являются:

- экспрессивно-мимические средства (эмоциональная окрашенность действий детей, раскованность сверстников);
- активная речь (предречевые вокализации, лепет, отдельные слова, фразы).

Диагностическая методика Е.Е. Кравцовой «Лабиринт».

Диагностические возможности методики: выявление общей характеристики и установление возможных типов общения и сотрудничества ребёнка со сверстниками.

Для проведения эксперимента используется рабочее поле лабиринта и 8 машинок: 4 зелёных и 4 красных.

Процедура проведения: перед началом эксперимента взрослый ставит машинки (по 4) в чужой гараж: красные на зеленое поле лабиринта; зелёные — на красное. Двум детям предлагается провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета.

По результатам диагностического исследования можно выделить группы дошкольников, у которых преобладает первый и четвертый тип общения — элементарное принятие детьми учебной задачи и кооперативно-соревновательный.

Первый тип характеризуется тем, что дети, достигшие данного типа взаимодействия со сверстниками, не видят действий партнера. Нет никакого согласования действий. Они водят машины, гудят, сталкиваются, нарушают правила — не преследуют цели. Не принимают подсказок экспериментатора типа: «Договорились?», «Пусть сначала он проведет машину, а потом ты», «Машину этого цвета тебе нельзя трогать». Дети не огорчаются, если не достигают нужного гаража. Как правило, экспериментатору приходится прерывать игру, говоря, что время, отведенное им, кончилось. Дети этого типа никак не общаются между собой, не обращаются друг к другу.

Четвертый тип характеризуется у детей принятием и удержанием задачи, задающей контекст их деятельности, однако стоит заметить, что у детей устанавливаются и сохраняются на протяжении всей игры стабильные соревновательные отношения с партнёром. Участники внимательно следят за действиями партнёра, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность и предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно, как наведение на способ решения сложившейся задачи.

Методика «Маски».

Цель: исследование общения ребенка со сверстниками, определение его статусного места в группе.

Стимульный материал. Предлагается на одной карточке пять масок, на которых с помощью простых знаков (черточки, полуовал, круг) изображены различные эмоции: радость, печаль, страх, гнев и удивление, которые легко распознаются ребенком.

Проведение теста и инструкция.

Ребенку предлагается рассмотреть все маски на карточке и назвать каждую из них. «Посмотри на эти лица. Как ты думаешь, какое лицо чаще всего бывает у тебя, когда ты смотришь на ребят своей группы?». После того, как он выбрал одну из них, и прошла небольшая беседа с ребенком при ответе на первый вопрос, ему задаются последующие вопросы, и обсуждается каждый ответ ребенка: «Какую маску ты выберешь для себя, когда идешь в детский сад (в школу)? Какую маску ты выберешь для ребят, когда они смотрят на тебя?». Психолог должен принять любой ответ не осуждая, в том числе и отказ ребенка отвечать.

Анализ результатов.

Эмоциональное состояние ребенка в группе проявляется в выборе маски с определенным настроением при ответе на первый вопрос, подсчитывают, сколько раз были выбраны маски и какие. Если ребенок удовлетворен своим местом в группе, количество улыбающихся масок значительно превышает количество грустных. Этот показатель важнее показателя статуса (лидерства или отверженности) ребенка, так как показывает удовлетворенность детей тем местом, которое они занимают. В случае отверженности речь может идти о детях, которые предпочитают общаться со сверстниками дома, во дворе, а не в классе или группе, а потому не испытывающих тревоги от того, что здесь с ними мало общаются.

Этот вариант может быть связан и с нежеланием ребенка активно общаться, его незаинтересованностью в контактах со сверстника-

ми. В то же время и лидеры могут быть не удовлетворены своим положением, если они претендуют на более высокое место в группе либо стремятся к общению с кем-то из тех ребят, кто входит в другую группировку и не подчиняется данному лидеру. Таким образом, выявляются так называемые «пассивные» и «активные» отверженные, то есть дети, которые спокойно переносят свою отверженность и не стремятся к общению, и дети, которые переживают свою отгороженность от группы.

Подсчитывают также и количество выборов «доминирование и подчинение» — как при первом вопросе (это самый важный показатель), так и при последующих ответах. Особенно это важно для детей, неудовлетворенных своим статусным местом. Те дети, у которых проявляется стремление к доминированию, не удовлетворены, как правило, своим статусным местом.

Их не устраивает простое общение со сверстниками, они готовы лучше вообще прервать общение с ними, чем подчиняться. При коррекции таких детей им важно показывать навыки организации деятельности сверстников, их игр, а не просто вводить их в группу на любые роли. Дети, у которых проявляется тенденция к подчинению, не удовлетворены именно своей отверженностью и готовы к общению в любой форме. Эти дети с готовностью примут любую помощь взрослого, в то время как дети первой группы к такой помощи относятся настороженно, часто предпочитая пробиваться самостоятельно.

Полученные данные заносятся в протокол исследования.

Код ребенка _____ Дата проведения _____

№	Вопрос	Выбранная эмоция				
		Радость	Печаль	Страх	Гнев	Удивление
1.	Какое лицо у тебя бывает, когда ты смотришь на ребят твоей группы?					
2.	Какую маску ты выберешь для себя, когда идешь в детский сад?					
3.	Какую маску ты выберешь для ребят, когда они смотрят на тебя?					
4.	Какую маску ты выберешь, когда встречаешь _____?					

Метод вербальных выборов.

Старшие дошкольники (5–7 лет) могут достаточно осознанно ответить на прямой вопрос о том, кого из сверстников они предпочитают, а кто не вызывает у них особой симпатии. В индивидуальной беседе взрослый может задать ребенку следующие вопросы:

1. С кем ты хотел бы дружить, а с кем дружить никогда не станешь?
2. Кого ты позвал бы к себе на день рождения, а кого ни за что не позовешь?
3. С кем ты хотел бы сидеть за одним столом, а с кем нет?

Обработка данных и анализ результатов. В результате данных процедур каждый ребенок в группе получает определенное количество положительных и отрицательных выборов со стороны своих сверстников.

Методика «Капитан корабля».

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

1. Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?
2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?
3. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?
4. Кто еще остался на берегу?

Как правило, такие вопросы не вызывают у детей особых затруднений. Они уверенно называют два-три имени сверстников, с которыми они предпочли бы «плыть на одном корабле». Дети, получившие наибольшее число положительных выборов у сверстников (1-й и 2-й вопросы), могут считаться популярными в данной группе. Дети, получившие отрицательные выборы (3-й и 4-й вопросы), попадают в группу отверженных (или игнорируемых).

Методика «Два домика».

Для проведения методики необходимо приготовить лист бумаги, на котором нарисованы два домика. Один из них — большой красивый, красного цвета, а другой — маленький, невзрачный, черного цвета. Взрослый показывает ребенку обе картинки и говорит: «Посмотри на эти домики. В красном домике много разных игрушек, книжек, а в черном — игрушек нет. Представь себе, что

красный домик принадлежит тебе, и ты можешь приглашать к себе всех, кого хочешь. Подумай, кого из ребят своей группы ты бы пригласил к себе, а кого поселил бы в черный домик». После инструкции взрослый отмечает тех детей, которых ребенок берет к себе в красный дом, и тех, кого он хочет поселить в черный домик. После окончания беседы можно спросить у детей, не хотят ли они кого-то поменять местами, не забыли ли они кого-нибудь.

Интерпретация результатов этого теста достаточно проста: симпатии и антипатии ребенка прямо связаны с размещением сверстников в красном и черном домиках.

Методика «Беседа о друге».

Отвечая на вопросы взрослого о других детях, ребенок открывает свое восприятие других и отношения к ним. В ходе беседы взрослый спрашивает ребенка, с кем из детей он дружит, а с кем — не дружит. Затем просит охарактеризовать каждого из них: «Что это за человек? Что ты мог бы о нем рассказать?».

При анализе ответов выделяются два типа высказываний:

- 1) Высказывания о друге: добрый/злой, красивый/некрасивый, смелый/трусливый и т.д., а также указание на его конкретные способности, умения и действия (хорошо поет, громко кричит).
- 2) Высказывания об отношении друга к себе: «он мне помогает/не помогает», «он меня обижает/не обижает», «он со мной дружит/не дружит».

При обработке результатов этой методики подсчитывается процентное соотношение высказываний 1 и 2 типа. Если в описаниях ребенка преобладают высказывания 2 типа, в которых доминирует местоимение «Я» (меня, мною и т.д.), мы можем говорить, что ребенок воспринимает не сверстника как такового, а его отношение к нему. Это свидетельствует о восприятии другого через призму собственных качеств и характеристик. Преобладание высказываний 1 типа свидетельствует о внимании к сверстнику, о восприятии другого как самоценной, независимой личности.

Критерий 3. Готовность ребенка к совместной деятельности со сверстниками.

Метод проблемных ситуаций.

Для целенаправленного исследования готовности ребенка к совместной деятельности можно создавать такие естественные эксперименты, в которых ребенок будет поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстниками, оценить его действия, разрешить конфликт и т.д.). Подобные ситуации не являются простыми формами

совместной деятельности, это — игры и действия рядом, в которых дети могут проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия оказывать поддержку и помощь, взаимодействие.

Ситуация «Мозаика».

В методике участвуют двое детей. Взрослый дает каждому из детей свое поле для выкладывания мозаики и свою коробку с цветными элементами. Сначала одному из детей предлагается на своем поле выложить домик, а другому — наблюдать за действиями партнера. Важно обращать внимание на интенсивность и активность внимания наблюдающего ребенка, его включенность и интерес к действиям сверстника. В процессе выполнения ребенком задания взрослый сначала отрицает действия ребенка, а затем поощряет их. Здесь фиксируется реакция наблюдающего ребенка на оценку взрослого, обращенную к его сверстнику: выражает ли он несогласие с несправедливой критикой или поддерживает негативные оценки взрослого, выражает ли протест в ответ на поощрение или принимает их. После того, как домик завершен, взрослый дает аналогичное задание другом ребенку.

2 часть проблемной ситуации — детям предлагается на перегонки выложить на своем поле солнышко. При этом элементы разного цвета распределены не поровну: в коробочке одного ребенка преимущественно лежат желтые детали, а в коробочке другого — синие. Приступив к работе, один из детей вскоре замечает, что в его коробочке недостаточно желтых элементов. Таким образом, возникает ситуация, в которой дети вынуждены обращаться за помощью к своему сверстнику, просить нужные для его солнышка желтые элементы. После того как оба солнышка готовы, взрослый просит сделать над солнышком небо. На этот раз необходимых элементов не оказывается в коробочке другого ребенка.

Ситуация «Закончи рисунки».

Дети садятся полукругом. У каждого набор карандашей и листок бумаги. Взрослый говорит: «Сейчас каждый из вас начнет рисовать свою картинку. По моему хлопку вы прервете рисование и тут же отдадите свою незаконченную картинку соседу слева. Он продолжит рисовать вашу картинку, затем по хлопку прервется и отдаст ее своему соседу. И так до тех пор, пока тот рисунок, который начали рисовать не вернется к вам». Дети начинают рисовать картинку на любой сюжет, затем по хлопку ведущего передают ее соседу и одновременно получают от другого соседа его картинку.

После того, как картинки обошли полный круг и вернулись к своим первоначальным авторам, можно обсудить, что в результате получилось, и кто из ребят, что нарисовал.

В этой методике формируются различные формы просоциального поведения: дети должны делиться со сверстниками, помогать в процессе совместной деятельности, общение направлено на достижение общего результата. Эта методика способствует развитию взаимопомощи, способности принимать замыслы другого и радоваться успеху.

Ситуация «Строитель».

В игре участвуют двое детей и взрослый. Перед началом строительства взрослый предлагает детям рассмотреть конструктор и рассказать, что можно построить. По правилам игры один из детей должен быть строителем (т.е. осуществлять активные действия), а другой — контролером (пассивно наблюдать за действиями строителя). Дошкольникам предлагается самостоятельно решить: кто будет строить первым и, соответственно, будет исполнять роль строителя, а контролером — следить за ходом строительства. Конечно, большинство детей хочет сначала быть строителем. Если дети не могут самостоятельно сделать, взрослый предлагает им воспользоваться жребием: угадать, в какой руке спрятан кубик конструктора. Угадавший назначается строителем и строит постройку по собственному замыслу, а другой ребенок назначается контролером, он наблюдает за строительством и вместе со взрослым оценивает его действия. В ходе строительства взрослый 2–3 раза поощряет или порицает ребенка-строителя. Например: «Очень хорошо, отличный дом, ты замечательно строишь» или «Что-то у тебя странный дом получается, таких не бывает».

Ситуация «Одень куклу».

В игре участвуют четверо детей и взрослый. Каждому ребенку дают бумажную куклу (девочка или мальчик), которую надо нарядить на бал. Взрослый раздает конверты с деталями кукольной одежды, вырезанными из бумаги (для девочек — платья, для мальчиков — костюмы). По цвету, отделке и раскрою все варианты отличаются друг от друга. Помимо этого, в конверты вкладываются различные вещи, украшающие платье или костюм (бантики, кружева, галстуки, пуговицы), предметы, дополняющие наряд куклы (шляпы, сережки, туфли). Взрослый предлагает детям одеть свою куклу на бал, самая красивая из кукол станет королевой бала. Но, приступив к работе, дети вскоре замечают, что все детали одежды в конвертах перепутаны: в одном оказывается три рукава и один ботинок и т.д. Таким образом, возникает ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями. Дети вынуждены обращаться за помощью к своим сверстникам и попросить нужную для их наряда вещь, выслушивать и реагировать на просьбы других детей. По

окончании работы взрослый оценивает (хвалит или делает замечание) каждую одетую куклу и вместе с детьми решает, чья кукла станет королевой бала.

Обработка данных и анализ результатов.

Во всех приведенных выше проблемных ситуациях важно отмечать следующие показатели поведения детей, которые оцениваются по соответствующим шкалам.

1. Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отдельным от него существом:

- 0 — полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами);
- 1 — беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника;
- 2 — периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника;
- 3 — пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника.

2. Характер участия в действиях сверстника, т. е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и похвала), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой):

- 0 — нет оценок;
- 1 — негативные оценки (ругает, насмехается);
- 2 — демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе);
- 3 — позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает).

3. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу, порицание и похвалу взрослым действий сверстника:

- 0 — индифферентная — заключается в безразличии как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнера, что отражает общую индиффе-

рентную позицию по отношению к партнеру и его действиям;

- 1 — неадекватная реакция — безусловная поддержка порицания взрослого и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как свое поражение;
- 2 — частично адекватная реакция — согласие как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого;
- 3 — адекватная реакция — радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой. Здесь ребенок как бы стремится защитить себя от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Этот вариант реакции отражает способность к сопереживанию и сорадованию.

4. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, можно говорить о том, что такие действия имеют внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчинении альтруистических действий другим мотивам.

- 0 — отказ — ребенок не поддается ни на какие уговоры и не уступает партнеру своих деталей. За этим отказом, по-видимому, стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания;
- 1 — провокационная помощь — наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом они дают партнеру элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчеркивая свою помощь, заведомо понимая, что одного элемента недостаточно, и провоцируя тем самым просьбу сверстника;
- 2 — прагматическая помощь — в этом случае дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполнят задание сами. Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: пос-

кольку ситуация содержит соревновательный момент, они стремятся прежде всего выиграть это соревнование и при условии собственной победы помочь сверстнику;

- 3 — безусловная помощь — не предполагает никаких требований и условий: ребенок предоставляет другому возможность пользоваться всеми своими элементами, в некоторых случаях это происходит по просьбе сверстника, в некоторых — по собственной инициативе ребенка. Здесь другой ребенок выступает не столько как конкурент, сколько как партнер.

Использование данных методик дает достаточно полную картину не только особенностей поведения ребенка, но также позволяет вскрыть психологическое основание того или иного поведения, направленного на сверстника. Эмоциональное и практически-действенное отношение выявляются в этих методиках в неразрывном единстве, что особенно ценно для диагностики готовности ребенка к совместной деятельности со сверстниками.

Критерий 4. Усвоение социальных норм и правил, нравственное развитие ребенка.

Показатель: усвоение социальных норм и правил.

Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка
(по результатам наблюдения)
(А.М. Щетинина, Л.В. Кирс)

Показатели сформированности социальных форм поведения:

1. Умеет дружно, без конфликтов играть с другими детьми.
2. Часто ссорится, играя с другими детьми.
3. Сочувствует другому, когда он огорчен, пытается помочь ему, утешить, пожалеть.
4. Внешне не выражает своего сочувствия.
5. Доброжелателен по отношению к другим.
6. Агрессивен (часто обижает других, дерется).
7. Пытается разрешить конфликты сам.
8. Часто жалуется взрослым, когда ссорится с товарищами.
9. Оказывает помощь другому.
10. Равнодушен к нуждам других.

11. Согласовывает свои действия с действиями других.
12. Не способен согласовывать свои действия с действиями других.
13. Сдерживает свои негативные проявления.
14. Не управляет своими негативными проявлениями.
15. Подчиняет свои интересы интересам других детей.
16. Не учитывает интересы других.
17. Уступает другому.
18. Настаивает на своем.
19. Принимает социальные нормы и правила поведения и следует им.
20. Не принимает социальные нормы и правила поведения и не следует им.

Воспитатели группы, младшие воспитатели и помощники воспитателя, родители независимо друг от друга каждый в своей отдельной анкете отмечают, в какой степени поведение того или иного ребенка соответствует указанным на полюсах каждой из шкал форм.

Каждая шкала в обе стороны делится на десять делений, что соответствует 10 баллам как по положительным, так и по отрицательным качествам.

Ребенок может обнаруживать наряду с положительным поведением так же и негативное. Поэтому на шкале это может быть выражено, к примеру, в 6-и баллах по шкале со знаком «-», и в 4-х баллах — по шкале со знаком «+».

Интерпретация данных оценок. Сопоставить результаты оценивания каждым взрослым поведения ребёнка. Найти величину среднего балла по каждой шкале отдельно, а затем средний балл по совокупности оценок по положительным формам поведения и отрицательным.

На основании полученных результатов определить ряд задач развития у ребенка определенных качеств и адекватных им способов педагогического воздействия.

Анкета «Оцени поступок»

(Дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриелю в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой, 2004).

Цель: выявление степени дифференциации конвенциональных и моральных норм.

Описание задания: детям предлагают оценить поступок мальчика/девочки (причем ребенок оценивает поступок сверстника своего пола), выбрав один из четырех вариантов оценки.

Детям предстоит оценивать разные поступки таких же, как они, мальчиков и девочек, всего 18 поступков. Напротив каждой ситуации они должны поставить один из выбранных ими баллов. В верхней части анкеты есть таблица, в которой указано, что означает каждый балл. После обсуждения значения каждого балла дети приступают к выполнению задания.

Ниже представлены:

- семь ситуаций, включающих нарушение конвенциональных норм (1, 3, 6, 9, 11, 13, 16);
- семь ситуаций, включающих нарушение моральных норм (2, 4, 7, 10, 12, 14, 17);
- четыре нейтральные ситуации, не предусматривающие моральной оценки (5, 15, 8, 18).

Таблица 5. Анкета «Оценка поступка в баллах».

1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Так делать можно	Так делать иногда можно	Так делать нельзя	Так делать нельзя ни в коем случае

Инструкция: поставь оценку в баллах мальчику (девочке) в каждой ситуации.

1. Мальчик (девочка) не почистил(а) зубы.
2. Мальчик (девочка) не предложил(а) друзьям (подругам) помощь в уборке группы.
3. Мальчик (девочка) пришел (пришла) в школу в грязной одежде.
4. Мальчик (девочка) не помог(ла) маме убраться в квартире.
5. Мальчик (девочка) уронил(а) книгу.
6. Мальчик (девочка) во время еды разлил(а) суп и накрошил(а) на столе.
7. Мальчик (девочка) не угостил (а) родителей конфетами.
8. Мальчик (девочка) вымыл(а) дома пол.
9. Мальчик (девочка) разговаривал(а) на уроке во время объяснения учителя.
10. Мальчик (девочка) не угостил(а) друга (подругу) яблоком.
11. Мальчик (девочка) бросил(а) на землю фантик от конфеты.
12. Мальчик (девочка) взял(а) у друга (подруги) книгу и порвал(а) ее.

13. Мальчик (девочка) перешел (перешла) улицу в запрещенном месте.
14. Мальчик (девочка) не уступил(а) место в автобусе пожилому человеку.
15. Мальчик (девочка) купил(а) в магазине продукты.
16. Мальчик (девочка) не спросил(а) разрешения пойти гулять.
17. Мальчик (девочка) испортил(а) мамину вещь и спрятал(а) ее.
18. Мальчик (девочка) зашел (зашла) в комнату и включил свет.

Критерии оценки: соотношение сумм баллов, характеризующих степень недопустимости для ребенка нарушения конвенциональных и моральных норм.

Уровни оценивания:

1. Сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения конвенциональных норм, превышает сумму баллов, характеризующих недопустимость нарушения моральных норм более чем на 4 балла.
2. Суммы равны (± 4 балла).
3. Сумма баллов, характеризующая недопустимость нарушения моральных норм, превышает сумму баллов, характеризующую недопустимость нарушения конвенциональных норм более чем на 4 балла.

Для диагностики сформированности социальных и нравственных норм у дошкольников целесообразно в дошкольной образовательной организации использовать научное наблюдение.

Схема наблюдения «Нравственное воспитание»

№	Единицы наблюдения	да	нет	частично
1.	<p>Выработаны ли у ребенка привычки нравственного поведения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — радуется успеху товарища — правдив ли, имеет ли мужество откровенно рассказать о своём проступке — не перекладывает вину на других — говорит ли всегда правду — дорожит ли доверием взрослых и товарищей — не хвастается ли — заботится ли о малышах, помогает им, защищает тех, кто слабее 			

-
2. Имеет ли способность к оценке, самооценке нравственных поступков
-
3. Имеет ли правильные представления о моральных качествах:
- справедливость
 - правдивость
 - трудолюбие
- Общительность
- доброжелательность
 - отзывчивость
 - бережливость
 - жизнерадостность
-
4. Умеет ли ребенок непринужденно общаться:
- со сверстниками
 - со взрослыми
-
5. Умеет ли ребенок по собственному побуждению оказывать посильную помощь:
- своим сверстникам
 - малышам
 - взрослым
-
6. Умеет ли ребенок делиться со взрослыми и детьми:
- радостями
 - огорчениями
-

Схема наблюдения за выполнением детьми норм и правил культурного поведения при проведении режимных моментов в детском саду

№	Единицы наблюдения	да	нет	частично
1.	Как ребенок относится к одежде:			
	— знает последовательность в одевании			
	— опрятен			
	— бросает ли вещи			
	— бережно относится к обуви			
2.	Самостоятельно:			
	— одевается			
	— ждет помощи от взрослого			
	— обращается за помощью			
	— помогает другим			
	— замечает недостатки в одежде			
	— устраняет их			

-
3. Имеет ли навыки самообслуживания в умывальной комнате:
знает как используется туалетное мыло
-
4. Знает назначение расчески и как ее используют
-
5. У ребенка есть в наличии носовой платок и он знает как им пользоваться
-
6. Отношение ребенка к режимным моментам:
- любит умываться
 - любит одеваться
 - любит ли ложиться спать
-

Схема наблюдения «Культура поведения за столом»

№	Единицы наблюдения	да	нет	частично
1.	Как ребенок соблюдает правила культурного поведения за столом: — правильно ли пользуется столовыми приборами — пользуется бумажными салфетками: а) без напоминания б) с напоминанием — дежурит: а) с удовольствием б) без удовольствия			
2.	Отношение к приему пищи: — есть любимое блюдо — равнодушен к еде — аккуратно ли ест — съедает ли норму питания: а) первое блюдо б) второе блюдо в) третье блюдо			

Схема наблюдения «Сформированность навыков поведения, взаимоотношений и этических представлений у детей подготовительной к школе группы».

№	Единицы наблюдения	да	нет	частично
1.	Воспитание культуры поведения: — навыки общественного поведения — навыки культуры еды — навыки культуры речи — культурно-гигиенические навыки — культура деятельности			

-
2. Воспитание гуманных чувств и положительных взаимоотношений
 - а) Взаимоотношения ребенка со взрослыми:
 - здоровается и прощается
 - благодарит за услуги
 - знает правила
 - выполняет правила
 - б) Взаимоотношения со сверстниками:
 - справедливо оценивает свои поступки
 - справедливо оценивает поступки товарищей, сверстников
 - считается со мнением товарищей
 - договаривается о совместной деятельности
 - готов выручить товарища
 - умеет считаться с интересами других детей
 - доброжелателен
 - умеет справедливо разрешать споры, недоразумения
 3. Сформированность этических представлений о:
 - доброте, честности, справедливости
 - дружбе, товариществе
 - смелости
 - скромности
 - хитрости
 - лживости
 - жестокости
 - трусости, лености
-

Показатель: нравственное развитие.

С учетом представленной в главе 1. карты нравственного развития ребенка 5–7 лет (Е.В. Таранова), в качестве критериев и показателей нравственного развития старших дошкольников выделены следующие:

Когнитивный компонент нравственного развития:

- степень и характер усвоения ребенком системы нравственных знаний о нормах и правилах, регулирующих способы межличностных отношений (оцениваются их широта, точность, объективность, степень осознания и принятия самим ребенком);
- способность высказывать на основе имеющейся системы нравственных знаний дефинитивные и оценочные суждения о способах взаимоотношений окружающих людей;
- готовность к организации и установлению позитивных способов отношений с окружающими (оце-

нивается вербальное поведение ребенка как теоретическое умение находить социально приемлемые способы поведения в ситуациях нравственного выбора).

Эмоциональный компонент нравственного развития:

- способность к эмоциональной децентрации как необходимое условие понимания и принятия ребенком своеобразия личности другого человека;
- проявление гуманных чувств, эмоционального отклика в форме сопереживания, сочувствия, солидарности при взаимодействии с окружающими (оценивается характер выражения нравственных чувств, их интенсивность, адекватность и направленность).

Практически-деятельностный компонент нравственности:

- наличие альтруистических форм реального поведения ребенка: проявление заботы об окружающих людях, организация реального содействия, взаимопомощи по собственной инициативе (оценивается устойчивость, произвольность);
- способность к принятию нравственных решений в ситуации свободного выбора поведения, не предусмотренного опытом ребенка;
- способность к продуктивному сотрудничеству (оцениваются внешние проявления свойственных ребенку особенностей поведения и способы взаимоотношений в совместной с другими деятельности).

В соответствии с компонентами структурированы методики диагностики нравственного развития (рекомендации Е.В. Тарановой).

Методика №1. Диагностическая сказка с элементами проективной вербализации (модификация методики В.А. Петровского).

Цель: выявить степень и характер усвоения ребенком системы нравственных знаний о нормах и правилах поведения.

Проведение исследования. Взрослый предлагает ребенку: «Давай вместе сочиним сказку: я начну, а ты продолжишь» (использована сюжетная основа сказки Отфрида Пройслера «Маленькая Баба-Яга», М.: Детская литература, 1973). В определенных местах (дающих

возможность ребенку выбрать продолжение с учетом нравственной направленности текста) педагог произносит незаконченные предложения и просит ребенка продолжить их.

Работа с текстом сказки.

Маленькая Баба-Яга (сценарий).

1 серия. Жила-была маленькая Баба-Яга, непохожая на своих подруг. Жила она одна в домике посреди леса. Маленькая Баба-Яга всегда мечтала стать доброй ведьмой. Как настоящей Бабе-Яге ей надлежало творить плохие дела. Ее знакомая, Баба-Яга Вторая, всегда ей говорила: «Надо быть злой». Но она знала, что злой человек это человек, который... (1) За свою жизнь она встречала немало сказочных героев, которые обладали такими качествами. Это — Бармалей и еще...потому что... (2) Маленькая Баба-Яга понимала, что плохо быть злой, потому что... (3) Поэтому маленькой Бабе-Яге нравилось делать хорошие дела. Она помогала выпавшим из гнезд птенцам, попавшим в капкан зверям... потому что... (4) Она знала, что добрый человек это человек который... (5) Но больше всего на свете ей нравилось дружить с детьми. Она знала, что для того, чтобы с тобой дружили надо...потому что...(6) Она часто видела, как дети сочувствуют и помогают друг другу. Поэтому она знала: если кто-то упал, то надо... потому что... (7) Если игрушка одна и играть в нее хотят все дети, то надо... потому что... (8) Однажды, летя на своей метле, маленькая Баба-Яга увидела, как двое детей ссорятся друг с другом, потому что оба хотят быть капитанами на корабле. Тогда маленькая Баба-Яга... потому что... (9) В другой раз она увидела, как маленький мальчик заблудился и плачет. Она спряталась за деревом и размышляла... (10) Затем она вышла из-за него и... (11) (если ребенок не «помогает» мальчику, вводятся мотивы оказания помощи — она может, например, узнать в мальчике знакомого из ближней деревни, мальчика, который ей помог, угостил земляникой и т. д.). За то, что маленькая Баба-Яга его спасла, он подарил ей свой любимый альбом, а про себя подумал: «маленькая Баба-Яга настоящий друг, потому что... (12)».

2 серия. Тем временем маленькая Баба-Яга открыла альбом, который ей подарил мальчик, и увидела, что он необычный: в нем собраны детские рисунки, на которых изображены правила поведения в Дружном коллективе детей. Но пока маленькая Баба-Яга рассматривала альбом, пролетавшая мимо злая ведьма заколдовала его, добавив туда плохие поступки детей. Помогите маленькой Бабе-Яге: разложи рисунки так, чтобы с одной стороны лежали те из них, на которых нарисованы хорошие поступки, а с дру-

гой — плохие. Рассказывай и объясняй, куда ты положишь каждую картинку и почему. Попытайся вспомнить и назвать правило, которое нарисовали дети (к рисункам, на которых изображены хорошие поступки).

- Рисунок 1. Дети дружно играют вместе в кубики.
- Рисунок 2. Дети дерутся из-за игрушечной машины.
- Рисунок 3. Мальчик помогает девочке, которая упала и плачет.
- Рисунок 4. Дети смеются над мальчиком, упавшим в лужу.
- Рисунок 5. Девочка делится с другими детьми конфетами.
- Рисунок 6. Девочка тайком от детей ест конфеты.
- Рисунок 7. У девочки замерзли руки, мальчик дает ей свои перчатки.
- Рисунок 8. Мальчик хвастается красивыми перчатками перед девочкой, у которой замерзли руки.
- Рисунок 9. Мальчик ждет очереди, чтобы покататься на качелях.
- Рисунок 10. Мальчик сталкивает ребенка с качелей.

Обработка результатов:

1 серия содержит 12 диагностических предложений. За каждый ответ ребенок получает баллы:

- 0 баллов — затрудняется продолжить предложение или дает неадекватный ответ;
- 1 балл — продолжает предложение, однако называет 1-2 признака или смысловые единицы рассматриваемого понятия, не может обосновать и мотивировать предложенный способ взаимодействия;
- 2 балла — называет 3-4 признака названного понятия, обосновывает и мотивирует свой ответ. Активно оказывает вербальную помощь персонажам сказки.

Максимальное количество баллов за данную серию диагностических заданий — 24 балла.

2 серия. Оценивается выполнение всего задания в целом:

- 0 баллов — ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением, как положительных поступков, так и отрицательных), эмоциональные реакции неадекватные или отсутствуют.
- 1 балл — ребенок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия; эмоциональные реакции не всегда адекватны. Отмечаются отдельные попытки сформулировать правила поведения.

ния детей.

- 2 балла — правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия, эмоциональные реакции адекватны, ярки. Правильно называет правила поведения детей, нашедшие отражение в рисунках.

Общая сумма баллов показывает уровень овладения ребенком системой нравственных понятий и представлений о правилах и способах взаимоотношений между людьми:

24–18 баллов — высокий уровень;

9–17 баллов — средний уровень;

0–16 баллов — низкий уровень.

Методика №2. Графическое ассоциирование на тему «Добро и зло».

Цель: выявить представления и отношение ребенка к основным нравственным понятиям; его умение соотнести имеющиеся нравственные знания с реальными жизненными ситуациями.

Подготовка исследования: для каждого испытуемого необходимо приготовить белые листы (формат А4), цветные карандаши.

Суть методики: педагог предлагает ребенку вспомнить и нарисовать историю, в которой ярко видна борьба добра и зла. После выполнения рисунка взрослый задает ребенку следующие вопросы: Что ты нарисовал? Почему ты это нарисовал? Кто победит? Почему?

Обработка результатов. В протоколе фиксируются: ответы ребенка на представленные вопросы; его поведение во время рисования, последовательность изображения основных персонажей рисунка. Сам рисунок интерпретируется с учетом следующих диагностических показателей: смысловое содержание рисунка, выбор сюжета, взаимодействие персонажей, колористическое решение работы, ее композиция, качество линий, наличие декоративных элементов, использование приемов символизации, гиперболизации и т.д.

Методика №3. «Незаконченные картины».

Цель: выявить психологическую готовность детей к организации и установлению позитивных способов отношений с окружающими в ситуациях двойной

мотивации.

Подготовка исследования. Для каждого испытуемого подготовить цветные карандаши, альбомные листы (формат А4); комплекты карточек с нанесенными на них изображениями детей в ситуациях морального выбора.

Проведение исследования: ребенку предъявляется набор карточек. Взрослый объясняет, что художник стал рисовать истории, произошедшие с детьми в другом детском саду, а продолжение их забыл дорисовать. Получились «незаконченные картинки». В процессе рассматривания дошкольником каждой незавершенной картинки, экспериментатор давал следующие объяснения ситуаций:

1 ситуация «Сочувствие» (визуально прогнозируемое поведение в условиях стимулирования мотива сочувствия): «В комнате два мальчика. Один из них болен, а другой здоров и хочет играть в шумную игру. Как бы ты поступил на месте здорового мальчика, если мы знаем, что он настоящий друг больного ребенка? Нарисуй продолжение истории».

2 ситуация «Помощь» (визуально прогнозируемое поведение): «Один мальчик смотрит интересную телевизионную передачу, а другой в это время случайно разбил чашку». Ребенку предлагают нарисовать продолжение картинки.

3 ситуация «Содействие» (вербально прогнозируемое поведение): «Двум мальчикам предложено вырезать по два кружка. Но на двоих у них одни ножницы. Если каждый из них вырежет свои кружки до первого звонка, то он сможет поиграть всеми тремя игрушками; если кружки будут вырезаны до второго звонка, то играть можно будет только двумя игрушками; если до третьего звонка — только одной; после третьего звонка играть игрушками нельзя. Как бы ты поступил на месте одного из мальчиков? Расскажи».

Обработка результатов. По результатам ответов детей на каждую ситуацию ставятся баллы:

- 0 баллов — ребенок не ориентируется в созданной ситуации и выбирает поведение, направленное на его собственное благополучие, несоответствующее нормам нравственности; психологически не готов к реальному нравственному поведению.
- 1 балл — ребенок понимает необходимость альтруистического поведения, но ищет способ удовлетворяющий его собственную мотивацию, однако не ущемляющий интересы другого, психологически готов к гу-

- манистическому поведению.
- 2 балла — ребенок правильно ориентируется в созданной ситуации, выбирает альтруистические формы поведения, психологически готов к реальному проявлению нравственности в своем поведении.

По сумме баллов за каждую ситуацию делают вывод о психологической готовности детей к реальному нравственному поведению:

- 8-10 баллов — высокий уровень готовности;
4-7 баллов — средний уровень;
0-3 балла — отсутствие психологической готовности или низкий ее уровень.

Диагностика особенностей и направленности эмоционального компонента нравственного развития.

Методика №4. Цветовой тест отношений (ЦТО) (методика Р.Р. Калининой).

Цель: определение эмоционального отношения ребенка к нравственным нормам. Изучение индивидуального содержания каждой нормы, ее качественных характеристик.

Подготовка исследования. Для проведения ЦТО необходим лист белой бумаги (210-290 мм) и 8 карточек разного цвета (синяя, зеленая, красная, желтая, фиолетовая, коричневая, черная, серая). Исследование проводится индивидуально.

Проведение методики. Экспериментатор раскладывает на белой бумаге 8 цветных карточек в произвольном порядке и говорит: «Представь себе, что это волшебный дом с волшебными окошками. В этих окошках живут разные люди. Я буду называть тебе людей, а ты сам выберешь, кто где будет жить. Договорились? Хорошо! В каком окошке живут добрые люди? А ленивые?» Далее предлагается весь список нравственных понятий: злой, жадный, честный, щедрый, лживый. После завершения ассоциативной процедуры ребенок должен проранжировать 8 цветов в порядке предпочтения, начиная с самого приятного и заканчивая самым неприятным.

В протоколе фиксируется цвет, который был выбран для каждого понятия, его ранговое место и комментарии ребенка.

Обработка результатов. При анализе результатов интерпретируется: эмоционально-личностное значение каждой цветовой ассоциации, на основе чего составляется представление о содержательных особенностях отношения.

Характеристика эмоционально-психологического значения каждого цвета:

- синий — добросовестный, спокойный, несколько холодный;
- зеленый — самостоятельный, настойчивый, напряженный;
- красный — дружелюбный, общительный, энергичный, уверенный;
- желтый — очень активный, открытый, общительный, веселый;
- фиолетовый — беспокойный, эмоционально напряженный;
- коричневый — зависимый, чувствительный, расслабленный;
- черный — молчаливый, эгоистичный, враждебный, отвергаемый.

Методика №5. «Определи эмоциональное состояние художественного образа».

Цель: выявить способность детей к эмоциональной децентрации; изучить особенности понимания детьми эмоционального состояния другого, выраженного художественными средствами.

Проведение исследования: Рисование по рассказу В.А. Сухомлинского «Грецкие орехи для бабушки» (методика Сафроновой). После чтения рассказа ребенку задаются вопросы: «Скажи, что ты думаешь о поступке детей? Какое настроение у бабушки? Нарисуй, что чувствовала бабушка».

Обработка результатов.

Рисунки детей интерпретируются. По смысловому содержанию работы (передаче средствами художественной выразительности настроения бабушки и оценки поступка детей) делается вывод о способности дошкольников к эмоциональной децентрации:

низкий уровень — дети поступили хорошо. Они отнесли одинокой бабушке грецкие орехи, бабушка рада;

средний уровень — дети совершили добрый поступок, но не подумали, что у бабушки нет зубов и ей нечем грызть орехи, бабушка не совсем рада подарку;

высокий уровень — дети хотели совершить хороший поступок, но не подумали, что у бабушки нет зубов, ей нечем грызть орехи. Получилось, что дети не обрадовали, а огорчили бабушку. Она плачет.

Методика №6. Диагностика вида эмоциональной эмпатии дошкольника по отношению к литературному герою (модификация Т.П. Гавриловой).

Цель: выяснить вид эмоциональной эмпатии дошкольника в зависимости от объекта идентификации ребенка.

Проведение исследования. Для исследования используются специально составленные рассказы, после чтения которых ребенку предлагается ответить на следующие вопросы: как надо закончить рассказ, как бы испытуемый поступил на месте героя, кого из героев ему жалко и почему.

Рассказ №1. Ворон Борька.

У всех Митькиных друзей были животные. У Митьки никого не было, поэтому он завидовал своему соседу Николаю, у которого был дрессированный ворон Борька. Однажды тот, уезжая к бабушке, сказал, что даст Митьке ворона на время, а если тот привыкнет, оставит навсегда. Митька не мог опомниться от радости. Он весь день не отходил от ворона: наливал ему воды, подкладывал корм, уговаривал поговорить с ним. Ворон же тоскливо смотрел в окно, перья на голове у него поднялись, и был он весь жалкий и несчастный. Митька загрустил, не признавал его ворон, не хотел простить разлуку с хозяином. Так прошло несколько дней. Ворон все это время сидел в углу ящика и молчал. Ни разу Митька не видел, чтобы Борька расправил крылья или поднялся в воздух. Ко всем Митькиным ласкам и заботе он был равнодушен. «Как бы не помер твой ворон», — сказала мама. «Да и ты сам на себя не похож. Видно нужно тебе отдать ворона, когда придет хозяин. Видишь, как он тоскует без него». Митька слушал и думал, что просто невозможно отдать Борьку. Он ведь все делает, чтобы ему было хорошо. Он уже любил Борьку и ему, конечно, тяжело смотреть, как он тоскует. Неужели придется отдать?

Рассказ №2. Про Витькину бабушку.

Бабушка очень любила Витьку, всегда старалась ему чего-нибудь повкуснее приготовить. Она вязала ему носки, свитера. Была очень доброй к нему. Последнее время бабушка очень постарела. При гостях она иногда засыпала за столом. Когда Витька приходил из школы, он ничего не мог найти у себя на столе, потому что тут похозяйничала бабушка. Витька ворчал, а она оправдывалась. Когда Витька садился делать уроки, бабушка просила его почитать газету. Он снова ворчал, но газету читал. Как-то Витька шел по двору и увидел на скамейке маленького котенка. Он очень обрадовался: ведь ему всегда хотелось иметь такого пушистого котенка. Витька радостно прибежал домой и закричал бабушке: «Смотри, какой у меня теперь котик есть!» Бабушка взяла котенка двумя пальцами и выкинула на лестницу. «От них, Ви-тенька, только блохи да болезни». Витька выскочил на улицу, искал на дворе, на чердаке. Нигде не было котенка. С бабушкой Витька не разговаривал. Так он обиделся. А тут тетя прислала письмо бабушке, в котором звала ее пожить к себе. Бабуш-

ка расстроилась, что ей без внука будет скучно, не за кем будет ухаживать. «Что же ты молчишь», — спросил папа. «Бабушка из-за тебя хочет остаться. Ну, как бы ты хотел, чтобы она осталась или уехала?»

Рассказ №3. Как Стасик с Вовкой поссорились.

Стасик с Вовкой дружили еще с детского сада. Всегда вместе играли, спорили кому быть первым и с трудом уступали. Вовка был фантазер, придумывал интересные игры, а иногда привирал, но от чистого сердца. Стасик сердился, потому что никогда не мог понять, где у Вовки правда, а где — нет. Как-то раз на уроке русского языка учительница попросила сдать тетради с домашним заданием. Вовка поднял руку: «А у меня нет тетради. Мы вчера со Стасиком поссорились, и он порвал мою тетрадку». Учительница поругала Стасика за хулиганство. Он сидел и изо всех сил старался не показывать, как ему обидно. На перемене никто со Стасиком не разговаривал. Потом кто-то случайно столкнул с Вовкиной парты портфель и оттуда выпала его тетрадка по-русскому. Подошла учительница и стала отсчитывать Вовку. Все шумели и возмущались. «Эх, ты, — сказал Миша, — не мог признаться, что упражнение не сделал?». Вовка стоял красный, опустив голову. На следующий день весь класс повели на экскурсию. Учительница сказала, чтобы все стали в пары. «Миша, — позвал Стасик, — пойдем вместе!» Миша оглянулся: позади всех пристроился Вовка и стоял один, глядя под ноги.

Обработка результатов. Ответы детей по каждому рассказу оценивались следующим образом:

- 2 балла — ребенок идентифицирует себя с антагонистом главного героя и решает конфликт в его пользу, сочувствуя ему.
- 1 балл — ребенок идентифицирует себя с антагонистом главного героя, однако решает конфликт в пользу ребенка — главного героя рассказа и сочувствует ему.
- 0 баллов — ребенок идентифицирует себя с главным героем, решает конфликт в его пользу, сопереживает ему.

Общая сумма баллов по диагностике показывает следующие виды эмоциональной эмпатии: 8–12 баллов — устойчивое сочувствие; 4–8 баллов — неустойчивое сочувствие; 0–3 балла — сопереживание.

Методика №7. Изучение особенностей проявления эмоционально-нравственного отклика дошкольника.

Цель: выявить особенности эмоционального отклика детей при восприятии и обыгрывании экспериментального сценария по мотиву сказки.

Подготовка исследования. Нарисовать мать-нищенку и сына из сказки О. Уайльда «Звездный мальчик», красное сердечко из бумаги. Подготовить “подарки”: от нищенки (малозначительный для ребенка — квадрат из цветной бумаги) и от мальчика (привлекательный и ценный — календарик).

Проведение исследования.

1 серия. Экспериментатор предлагает подгруппе детей прослушать сказку «Звездный мальчик». В ходе чтения экспериментатор наблюдает за особенностями эмоционального поведения детей: вхождение в сказочный сюжет, сопереживание и сочувствие персонажам, невербальная оценка их поведения.

2 серия. Чтение прерывается на том месте, когда сын прогоняет родную мать. Далее работа ведется индивидуально. Каждому ребенку напоминают, в чем смысл метафоры «отдать кому-то свое сердце». Затем предлагают отдать вырезанное из красной бумаги сердечко тому персонажу, который больше всех понравился, показался самым хорошим. После этого ребенок мотивирует свой выбор.

3 серия. Работа ведется индивидуально. Через некоторое время предлагают еще раз встретиться с теми же персонажами, однако на этот раз сами герои сказки желают подарить детям подарки. Ребенку напоминают, что подарки принимают от тех, кто нам нравится и дорог. Каждый должен принять подарок только от одного персонажа, обосновывая свой выбор.

Обработка результатов. Ответы детей во второй и третьей серии оцениваются следующим образом:

- 2 балла — получают дети, отдавшие предпочтение положительному персонажу (нищенке) в обеих ситуациях выбора и проявившие (в 1 серии) эмоциональные поведенческие реакции сочувствия. Данные результаты свидетельствуют о высоком уровне сформированности гуманных чувств и устойчивости их проявления.
- 1 балл — получают дети, выбравшие положительного персонажа, но взявшие подарок от отрицательного героя, что свидетельствует о неустойчивости нравственных чувств.
- 0 баллов — дети, отдавшие предпочтение отрицательному герою в обеих ситуациях выбора и проявившие при прослушивании сказки неадекватные эмоциональные реакции или отсутствие любых эмоциональных проявлений. Такой результат свидетельствует о низком уровне или отсутствии гуманных чувств дошкольника.

Изучение специфики и уровня сформированности поведенческого компонента нравственности.

Методика №8. Изучение направленности и специфики реального поведения дошкольников (Модификация А.В. Запорожца).

Цель: выявить особенности реального поведения детей в ситуации нравственного выбора.

Подготовка исследования. Приготовить для каждого испытуемого по чистому листу бумаги и по 2 листа с не закрашенными рисунками, карандаши.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально.

1 серия. Ребенку предлагается закрасить картинку, сделав выбор:

- а) самостоятельно закрасить картинку;
- б) помочь ребенку, у которого не получается рисунок;
- в) закрасить незавершенный рисунок ребенка, у которого все хорошо получается.

Дети, нуждающиеся в помощи, и тот, кто справляется с рисунком, в комнате отсутствуют. Взрослый объясняет, что «они вышли за карандашами».

2 серия. Помощь сверстнику.

Двум детям предлагается выполнить разные задания. Задание испытуемого более легкое, чем его сверстника (они о том не знают). Экспериментатор перед выполнением дает следующую инструкцию: «Закончите работу — можете поиграть с игрушками или помочь другу, как захотите».

3 серия. Помощь малышу.

Ребенку предлагают поиграть с красивыми игрушками, в этой же комнате находится малыш. При старшем ребенке ему дается инструкция: «Разложи мозаику по цвету». Экспериментатор наблюдает за реакцией и действиями старшего ребенка.

Обработка результатов. По всем сериям ребенку начисляется общее количество баллов, которое показывает уровень развития реального нравственного поведения дошкольника:

2 балла (высокий уровень) — помогает закрасить картинку ребенку, у которого это не получается (1 серия), устойчивое содействие другому, помощь по собственному желанию.

1 балл (средний уровень) — ребенок замечает затруднения другого, проявляет вербальное сочувствие, дает советы как лучше вы-

полнить задание, однако оказывает помощь только по настоянию взрослого.

0 баллов (низкий уровень) — ребенок не оказывает помощи другому даже после предложения взрослого, отсутствует сопереживание другому.

Критерий 5. Развитие целенаправленности и самостоятельности.

Показатель: самостоятельность.

Карта проявлений самостоятельности
(А.М. Щетинина).

Карта проявлений самостоятельности заполняется психологом или воспитателем на основе наблюдений, проведенных за ребенком. Если оказалось, что указанное качество ребенок не проявляет никогда, то в соответствующей графе ставится 0 баллов, иногда — 2 балла, часто — 4 балла.

Показатели самостоятельности	Частота проявлений		
	никогда	иногда	часто
Умеет найти себе дело			
Имеет свою точку зрения			
Не обращается за помощью к сверстникам			
Не обращается за помощью к взрослому			
Стремится все делать сам			
Доводит начатое дело до конца			
Без указания взрослого убирает посуду, игрушки, вещи			
Самостоятельно решает конфликты со сверстниками			
Не заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством			
Негативно относится к какой-либо помощи со стороны взрослого или сверстников			
Без напоминания выполняет порученные дела			
Может играть один			

Обработка и интерпретация результатов.

Подсчитав количество баллов, можно определить уровень развития самостоятельности у ребенка: низкий — 0–12 баллов; средний — 13–24 балла; высокий — 25–48 баллов.

Существенным показателем уровня развития самостоятельности является наличие у ребенка потребности в ней, о которой можно судить по степени активности и инициативности, проявлению интереса к той или иной деятельности и желания заниматься ею, по достижению результата внешней или внутренней цели деятельности. Реализация потребности ребенка в самостоятельном выполнении деятельности во многом зависит от возможностей достижения результата, от владения ребенком необходимыми умениями, навыками, способами действия. Наличие необходимых возможностей придает ребенку уверенность в своих силах и стимулирует его активность и настойчивость в достижении цели деятельности, самостоятельность в выборе способов ее реализации. Таким образом, все развитие самостоятельности у ребенка тесно связано с такими психологическими его особенностями, как активность, инициативность, самоконтроль.

Показатель: активность.

Карта проявлений активности
(А.М. Щетинина, Н.А. Абрамова).

Данная карта заполняется на основе многократных специальных наблюдений за особенностями поведения ребенка в различных ситуациях.

При заполнении карты ставится в соответствующей клетке количество баллов: если ребенок указанную форму поведения не проявляет никогда, то он получает 0 баллов; редко — 1 балл; часто — 2 балла и всегда — 3 балла.

Показатели самостоятельности	Частота проявлений		
	никогда	иногда	часто
Проявляет большую подвижность			
Активно вступает во взаимодействие со взрослым			
Предлагает свою помощь			
Включается во взаимодействие со сверстниками			
Принимает активное участие в играх			
Пребывает в хорошем настроении			
Проявляет живой интерес ко всему новому			

Охотно включается в деятельность, если она ему интересна

Не пытается уединиться

Проявляет агрессивность

Ведет себя шумно

Легко заинтересовывается

Не любит занимать второстепенные роли

Экспрессивен

Проявляет упрямство

Говорит быстро, громко

Обработка и интерпретация данных.

Подсчитав количество баллов, можно определить уровень активности ребенка:

0–16 — низкий; 17–32 — средний; 35–48 — высокий.

Показатель: инициативность.

Карта проявлений инициативности
(А.М. Щетинина).

Заполняется после целенаправленно проведенных многократных наблюдений за ребенком. Если ребенок часто обнаруживает указанную форму поведения, то в соответствующую графу ставится 4 балла; иногда — 2 балла; никогда — 0 баллов.

Показатели самостоятельности	Частота проявлений		
	никогда	иногда	часто
Берет на себя главные роли в играх			
Выступает инициатором какой-либо деятельности			
Перехватывает у сверстников инициативу в выполнении задания			
Принимает участие во всех делах			
Любит высказывать свою точку зрения			
Стремится к лидерству			
Любит находиться в центре внимания			
Стремится быть первым во всем			

Не боится взяться за незнакомое ему дело

Испытывает радость от внимания к нему со стороны взрослого и сверстников

Не соглашается с мнением других, настаивает на своем

Обработка и интерпретация результатов.

Сложив сумму полученных ребенком баллов, можно считать развитие у него инициативности достаточно высоким, если получилось в сумме от 23 до 44 баллов;

средним — от 11 до 22 баллов; низким — от 0 до 10 баллов.

Показатель: мотивационная сфера детей старшего дошкольного возраста.

Методика «Цветик–семицветик».

Цель исследования – выявление мотивационных предпочтений.

Оборудование – «волшебный цветок» (с тремя лепестками).

Процедура проведения. Проводится 2 серии эксперимента индивидуально с детьми. Участвуют одни и те же дети.

Инструкция: «Представь себе. Что это волшебный цветок. У него три лепестка. На лепестке можно написать одно желание. А всего ты можешь написать три самых заветных своих желания. Итак, начинаем...»

Первая серия. Ребенку показывают волшебный цветок и говорят: «Написать одно желание, для себя».

Вторая серия. Проводится аналогично первой, но ребенку предлагается написать что-нибудь для члена его семьи, и для кого-нибудь из группы детского сада.

Обработка данных. Анализируется разнообразие и содержание желаний детей в каждой серии. Затем все мотивационные предпочтения детей разбиваются на две группы: вещественные и социальные мотивы, после чего делался вывод о доминировании в мотивационной сфере ребенка тех или иных мотивов.

Методика «Мотивационная готовность к обучению в школе».

Цели исследования – выявление интереса к школе, наличие представления о школе и осознанность мотивов школьного обучения.

Оборудование – бланк протокола-теста.

Инструкция: ответь, пожалуйста, на вопросы:

— Как тебя зовут?

- Назови свою фамилию.
- Сколько тебе лет?
- Ой, какой ты взрослый!
- Скоро пойдешь в школу?!

Вопросы беседы:

1. Ты хочешь учиться?
2. Почему (хочешь, не хочешь)?
3. Где ты хочешь учиться?
4. Когда ты пойдешь в школу?
5. Как ты готовишься к школе? Расскажи.
6. Кто тебя будет учить?
7. Чему тебя научит учительница?
8. Чем ты будешь заниматься дома, когда станешь школьником?
9. Кто тебе будет помогать в учебе дома?
10. Кому ты будешь помогать в школе?
11. Ты любишь, когда тебя хвалят?
12. Кто тебя будет хвалить, когда ты станешь школьником?
13. Что тебе нужно будет делать, чтобы тебя похвалили?
14. Как ты хочешь учиться?
15. Как ты будешь вести себя в школе? Расскажи.

Таблица 6. Критерии и показатели мотивационной готовности старших дошкольников

Критерии	Качественные показатели	Количественные показатели	Уровни
Интерес к школе	Проявляют интерес к школе	3 балла	Высокий
	Интерес проявляют к отдельным вопросам о школе	2 балла	Средний
	Не проявляют интерес к школе	1балл	Низкий
Наличие представления о школе	Достаточный уровень представлений о школе	3 балла	Высокий
	Ограниченные представления о школе	2 балла	Средний
	Минимальные представления о школе	1балл	Низкий
Осознанность мотивов школьного обучения	Осознанность познавательного мотива	3 балла	Высокий
	Осознанность промежуточно — соревновательного мотива	2 балла	Средний
	Осознанность внешнего мотива	1балл	Низкий

Методика «Отношение ребенка к обучению в школе» (Р.С. Немов).

Представляет собой анкету, вопросы которой выявляют наличие у ребенка интереса к школе. Ребенку предлагается следующая серия вопросов:

1. Хочешь ли ты пойти в школу?
2. Зачем нужно ходить в школу?
3. Чем ты будешь заниматься в школе? (Вариант: чем обычно занимаются в школе?)
4. Что нужно иметь для того, чтобы быть готовым идти в школу?
5. Что такое уроки? Чем на них занимаются?
6. Как нужно вести себя на уроках в школе?
7. Что такое домашние задания?
8. Зачем нужно выполнять домашние задания?
9. Чем ты будешь заниматься дома, когда придешь из школы?
10. Что нового появится в твоей жизни, когда ты начнешь учиться в школе?

Правильным считается такой ответ, который достаточно полно и точно соответствует смыслу вопроса. Для того чтобы считаться готовым к обучению в школе, ребенок должен дать правильные ответы на абсолютное большинство задаваемых ему вопросов. Если полученный ответ недостаточно полный или не совсем точный, то спрашивающий должен задать ребенку дополнительные, наводящие вопросы и только в том случае, если ребенок ответит на них, делать окончательный вывод об уровне готовности к обучению. Прежде чем задавать тот или иной вопрос, обязательно необходимо убедиться в том, что ребенок правильно понял поставленный перед ним вопрос.

Критерий 6. Формирование позитивных установок по отношению к труду и творчеству.

Показатель: характер представлений о труде взрослых; отношение детей к труду взрослых.

Методика исследования.

Детям предлагается 7 картинок, на которых изображены представители различных профессий, их орудия труда и место труда: парикмахер, продавец, водитель, регулировщик, учитель, спасатель, ветеринар. Ребёнок самостоятельно выбирает картинку и составляет по ней рассказ. Для получения дополнительных сведений о профессиях, которые не были выбраны детьми, необходимо в ин-

дивидуальной беседе показать детям эти изображения и попросить рассказать о данной профессии.

Шкала оценок:

Ребенок дает полный, точный ответ — имеет четкое представление о должностных обязанностях, орудиях труда, о месте работы, трудовых действиях и их результатах.

Ребенок дает неточный ответ — не выделяет отдельные детали процесса, называет не все орудия труда, опускает отдельные трудовые действия, значимость результата.

Ребенок дает неправильный ответ — затрудняется назвать должностные обязанности, путает орудия труда, не имеет представлений о трудовых действиях и результатах труда.

Полученные данные заносятся в протокол.

Ф.И.О ребенка	Характер представлений о труде взрослых					Отношение детей к труду взрослых		
	Полнота знаний	Содержание представлений оборудования труда	Внешний вид	Трудовые действия	Результат труда	Речь	Мимика	Жесты

На основании диагностики выделяют три уровня развития представлений о труде взрослых и процессе его организации:

- 1 уровень — высокий: дети имеют полные знания о труде взрослых, содержательно и последовательно характеризуют процесс организации их труда. В беседах с воспитателем проявляют самобытный рисунок эмоциональной экспрессии, положительные эмоции прослеживаются в мимике, жестах, речевой интонации.
- 2 уровень — средний: дети не имеют полных знаний о труде взрослых. Не всегда характеризуют труд взрослых, опускают действия при изложении последовательности организации труда. Не проявляют ярких эмоций в процессе проведения беседы, эмоциональная экспрессия прослеживается в основном в жестах.
- 3 уровень — низкий: дети не знают профессий взрослых, не владеют знаниями о процессе организации труда взрослых, не проявляют положительных эмоций, индифферентны в процессе общения с педагогом.

Показатель: отношение детей к собственному труду и труду сверстников.

Для диагностики данного показателя используется карта наблюдения.

Карта наблюдения «Ручной труд».

№	Единицы наблюдения	да	нет	частично
1.	Умение подбирать нужный материал для своей работы			
2.	Умение пользоваться необходимым инструментом			
3.	Использование различного материала в своей работе			
4.	Умение самостоятельно определять материал для изготовления поделок			
5.	Соблюдение последовательности в работе			
6.	Умение работать со схемами и зарисовками			
7.	Ребенок выполняет задание: — самостоятельно — после повторного объяснения — не приступает к выполнению, ждет подсказки — не ждет, копирует соседа			
8.	Относится ли с фантазией к своей работе			

Показатель: отношение ребёнка к творчеству

Методика «Придумай игру» (Е.А. Панько)

Цель — выявить способность оригинально обыграть игрушку.

Инструкция к проведению: В группу вносится игрушка «лиса Алиса» и воспитатель предлагает ребенку обыграть ее. Например: «К нам сегодня в гости пришла лиса Алиса. Ей очень скучно и она хотела бы поиграть с тобой».

Критерии оценки содержания придуманной ребенком игры:

- оригинальность и новизна;
- продуманность условий;
- наличие в игре различных ролей для ее участников;

- наличие в игре определенных правил;
- точность критериев оценки успешности проведения игры.

По каждому из критериев придуманная ребенком игра может оцениваться от 0 до 2 баллов.

- 0 баллов — означает полное отсутствие в игре любого из пяти перечисленных выше признаков (по каждому из них в баллах игра оценивается отдельно).
- 1 балл — наличие, но слабая выраженность в игре данного признака.
- 2 балла — присутствие и отчетливая выраженность в игре соответствующего признака.

По всем этим критериям и признакам придуманная дошкольником игра в сумме может получиться от 0 до 10 баллов. И на основе общего числа полученных баллов делается вывод об уровне развития фантазии:

- 8-10 баллов — высокий уровень;
- 5-7 баллов — средний уровень;
- 0-4 балла — низкий уровень.

В ответах дошкольника оценивается не речь, а содержание придуманной игры. В этой связи, спрашивая ребенка, необходимо помогать ему, постоянно задавая наводящие вопросы, которые, однако, не должны подсказывать ответ.

Методика «Художник»
(А.И. Кириллова, О.М. Дьяченко)

Цель — изучение оригинальности решения задач на воображение.

Оборудование: 10 карточек с нарисованными на них фигурами: контурное изображение частей предметов (ствол с одной веткой, кружок-голова с двумя ушами и т.д.), простые геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник); цветные карандаши и бумага.

Проведение исследования: ребенка дается инструкция дорисовать каждую из фигур, так чтобы получилась какая-нибудь картинка.

Обработка данных: выявляют степень оригинальности, необычности изображения; устанавливают тип решения задач на воображение.

Критерии оценки: оригинальность; быстрота; гибкость; вариативность.

Для оценки творческого воображения нами была используется следующая шкала оценки:

- 0 баллов — ребенок еще не принимает задачу на построение

- образа воображения с использованием данного элемента. Он не дорисовывает его, а рисует рядом что-то свое.
- 1 балл — ребенок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта (дерево), но изображение контурное, схематичное, лишенное деталей.
- 2 балла — ребенок изображает отдельный объект, но с разнообразными деталями.
- 3 балла — изображая отдельный объект, ребенок уже включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет (не просто девочка, а девочка, делающая зарядку).
- 4 балла — ребенок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету (девочка гуляет с собакой).
- 5 баллов — заданная фигура используется качественно по-новому. Фигура включается как один из второстепенных элементов для создания образа воображения (треугольник уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину).

В соответствии с предложенной балльной системой были выделены следующие уровни развития творческого воображения:

40–50 баллов – высокий уровень;

20–39 баллов – средний уровень;

0–19 баллов – низкий уровень.

Методика «Вербальная фантазия» (Р.С. Немов).

Цель – изучение творческого воображения.

Инструкция: дошкольнику дается задание придумать рассказ (историю, сказку) о каком-либо живом существе (человеке, животном) или о чем-либо ином по выбору ребенка и изложить его устно в течение 5 минут. На придумывание темы или сюжета рассказа (истории, сказки) отводится до 1 минуты, после этого ребенок приступает к рассказу.

В ходе рассказа творчество ребенка оценивается по следующим при-знакам:

- скорость процессов воображения;
- богатство фантазии (необычность, оригинальность образов);
- глубина и проработанность (детализированность) образов;
- впечатлительность, эмоциональность образов.

Анализ результатов происходит путем:

1) Оценивание скорости процессов воображения.

Если в течение 1 минуты ребенок не придумал сюжет рассказа, то экспериментатор сам подсказывает ему какой-либо сюжет и за скорость воображения ставит 0 баллов. Ребенок получает 1 балл, если он сам придумал рассказ за одну минуту. Если ребенок в течение 1 минуты придумал как минимум два разных сюжета, это оценивается в 2 балла.

Оценивание необычности, оригинальности образов:

0 баллов – пересказ ранее увиденного, услышанного;

1 балл – пересказ ранее известного с внесением элементов новизны;

2 балла – самостоятельное придумывание рассказа с новым сюжетом.

2) Оценивание богатства фантазии.

При оценивании этого качества процессов воображения фиксируется общее число различных живых существ, предметов, ситуаций и действий, различных характеристик и признаков, приписываемых всему этому в рассказе ребенка.

2 балла – число предметов и признаков превышает десять;

1 балл – общее количество деталей от шести до десяти;

0 баллов – признаков в рассказе мало, но не менее пяти.

3) Оценивание глубины и проработанности образов.

Этот показатель определяется по тому, насколько разнообразно в рассказе представлены детали и характеристики, относящиеся к образу (человеку, животному, фантастическому существу), играющему ключевую роль или занимающему центральное место в рассказе.

0 баллов – центральный объект изображен схематично, без детальной проработки его аспектов;

1 балл – при описании центрального объекта рассказа его детализация умеренная;

2 балла – главный образ расписан достаточно подробно.

4) Оценивание впечатлительности и эмоциональности.

Этот показатель оценивается по тому, вызывают ли образы в рассказе интерес и эмоции у слушателя.

0 баллов – образы малоинтересны, банальны.

1 балл – образы вызывают незначительный интерес.

2 балла – образы вызывают эмоциональную реакцию слушателей (удивление, восхищение, страх).

В соответствии с балльной оценкой выделены следующие уровни развития творческого воображения:

7–8 баллов – высокий уровень;

4–6 баллов – средний уровень;

0–3 балла – низкий уровень.

Методика «Обыграй сказку»
(В. Синельников, В. Кудрявцев).

Цель: диагностика универсальных творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Подготовка исследования. Подобрать сказку для чтения, например, «Петушок-Золотой гребешок и чудо-меленка», составить вопросы, помогающие ребёнку при пересказе сказки в случаях затруднения. Подготовить бумагу, цветные карандаши для рисования, материал для игры по содержанию сказки.

Проведение исследования. Детям выразительно читают сказку. После чтения проводят 3 серии эксперимента.

Первая серия. Ребёнка просят пересказать сказку. Выясняют, насколько он понял сюжет и образы главных героев сказки. Если ребёнок затрудняется в пересказе самостоятельно, то ему задают подготовленные вопросы.

Вторая серия. Детей просят нарисовать главных персонажей сказки (Петушка – Золотого петушка, чудо – меленку, горох). Эксперимент может проводиться коллективно, но при этом необходимо следить, чтобы каждый ребёнок выполнял задание индивидуально.

Третья серия. Детям предлагают различный игровой материал (как соответствующий, так и не соответствующий) для замещения главных героев сказки.

Критерии оценки: полное соответствие образа; усложнение образа; обогащение образа.

Для обработки данных используется шкала оценки полученных результатов:

- 3 балла – выставляется в случае выполнения ребенком всех инструкций методики, ребенок дает развернутые и содержательные ответы на поставленные вопросы;
- 2 балла – выставляется в случае оказания помощи взрослого при выполнении ребенком инструкций методики, половине правильных ответов на вопросы методики, ребенок дает около половины развернутых и содержательных ответов на поставленные вопросы;
- 1 балл – выставляется в случае невыполнения ребенком инструкций методики, неправильных ответах на вопросы методики, ребенок дает свернутые и ка-

чественно несодержательные ответы на поставленные вопросы.

Критерий 7. Формирование знаний в области безопасности жизнедеятельности (в различных социально-бытовых и природных условиях)

Педагогическая диагностика по формированию представлений о правилах безопасного поведения у дошкольников 4–7 лет, которая разработана на основе парциальной программы «Безопасность» Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной состоит из шести разделов: «Ребенок и другие люди», «Ребенок и природа», «Ребенок дома», «Ребенок на улицах города», «Пожарная безопасность», «Азбука здоровья».

Цель рабочей программы: формирование культуры безопасного поведения у дошкольников 4-7 лет в окружающей среде.

Задачи для средней группы:

- I. «Ребенок на улицах города».
 1. Закреплять знания о значении сигналов светофора.
 2. Познакомить с элементами дороги (проезжая часть, тротуар, пешеходный переход, остановка общественного транспорта).
 3. Познакомить с видами транспорта (наземный, воздушный, водный, специальный).
 4. Познакомить с дорожными знаками («Дети», «Пешеходный переход», «Остановка общественного транспорта»).
 5. Закреплять знания о правилах поведения в общественном транспорте и ожидая его.
 6. Рассказать детям о месте для игр и о правилах поведения во время игр.
 7. Рассказать детям о правилах езды на велосипеде.
- II. «Ребенок дома».
 1. Познакомить детей с опасными предметами, электроприборами и правилами пользования ими.
- III. «Ребенок и другие люди»
 1. Познакомить детей с правилами поведения с незнакомыми людьми.
- IV. «Ребенок и природа».
 1. Объяснить детям, что рвать растения и есть их не-

льзя – они могут быть ядовитыми.

2. Формировать представления детей о правилах поведения с животными (не брать, не дразнить, не гладить и т.д.).
3. Формировать представления детей о правилах поведения на воде (осенний, весенний, летний период).

V. «Пожарная безопасность».

1. Познакомить детей с причинами и последствиями пожаров.
2. Познакомить детей с правилами поведения во время пожара.
3. Дать детям знания о профессии пожарного.

VI. «Азбука здоровья».

1. Формировать представления у детей о роли гигиены, физических упражнений, закаливания для здоровья.
2. Закреплять знания детей о частях тела человека и их предназначении.
3. Формировать представления детей о правильном питании.
4. Познакомить детей со службой скорой помощи и ее назначении.

Задачи для старшей и подготовительной к школе группам:

- I. «Ребенок на улицах города».
 1. Познакомить с дорожными знаками (запрещающие, предписывающие, информационно-указательные, знаки сервиса).
 2. Закреплять правила поведения в общественном транспорте и ожидая его.
 3. Расширять знания об устройстве улицы и ее частями, дать понятие «Перекресток», «Островок безопасности».
 4. Расширять знания о светофоре, его видах и значении.
 5. Познакомить с профессией регулировщика и его сигналами.
 6. Закреплять знания о видах транспорта (наземный, воздушный, водный, специальный).
 7. Закреплять знания о месте для игр и о правилах поведения во время игр.

8. Закреплять знания о правилах езды на велосипеде.
- II. «Ребенок дома».
1. Закреплять знания детей об опасных предметах, электроприборах и правилах обращения с ними.
- III. «Ребенок и другие люди».
1. Закреплять знания о правилах поведения с незнакомыми людьми.
 2. Познакомить с номером вызова полиции 02.
 3. Научить называть свою Ф.И., адрес и фамилию, имя, отчество родителей.
- IV. «Ребенок и природа».
1. Объяснить детям, что рвать растения и есть их нельзя – они могут быть ядовитыми.
 2. Закреплять знания о правилах поведения с насекомыми и животными (не брать, не дразнить, не гладить).
 3. Познакомить с лекарственными и ядовитыми растениями.
 4. Закреплять знания детей о правилах поведения на воде (осенний, весенний, летний период).
- V. «Пожарная безопасность».
1. Познакомить с номером вызова пожарных 01.
 2. Закреплять знания детей о причинах и последствиях пожаров.
 3. Закреплять знания детей о правилах поведения во время пожара.
- VI. «Азбука здоровья».
1. Расширять представления детей о роли гигиены, режима дня, физических упражнений, закаливания для здоровья.
 2. Закреплять знания о частях тела человека и их функциях.
 3. Расширять представления детей о правильном питании.
 4. Закреплять знания детей о службе скорой помощи, познакомить с номером вызова скорой помощи 03.

Вследствие образовательных задач были разработаны критерии оценки знаний программы по формированию представлений о правилах безопасного поведения у дошкольников 4–7 лет, для каждого возраста и раздела программы.

Критерии оценки знаний детей средней группы:

- I. «Ребенок на улицах города».
 1. Знать значение сигналов светофора.
 2. Знать и называть элементы дороги (проезжая часть, тротуар, пешеходный переход, остановка общественного транспорта).
 3. Знать виды транспорта (наземный, воздушный, водный, специальный).
 4. Знать и называть дорожные знаки («Дети», «Пешеходный переход», «Остановка общественного транспорта»).
 5. Знать правила поведения в общественном транспорте и ожидая его.
 6. Знать место для игр и правила поведения во время игр.
 7. Знать правила езды на велосипеде.
- II. «Ребенок дома».
 1. Знать опасные предметы, электроприборы и правила пользования ими.
- III. «Ребенок и другие люди».
 1. Познакомить детей с правилами поведения при общении с незнакомыми людьми.
- IV. «Ребенок и природа».
 1. Знать, что рвать растения и есть их нельзя – они могут быть ядовитыми.
 2. Знать правила поведения с животными (не брать, не дразнить, не гладить и т.д.).
 3. Знать правила поведения на воде (осенний, весенний, летний период).
- V. «Пожарная безопасность».
 1. Знать о причинах и последствиях пожаров.
 2. Знать правила поведения во время пожара.
- VI. «Азбука здоровья».
 1. Знать о роли гигиены, физических упражнений, закаливания для здоровья.

2. Знать и называть части тела человека.
3. Знать о правильном питании.
4. Знать о назначении скорой помощи.

Критерии оценки знаний детей старшей и подготовительной к школе групп:

- I. «Ребенок на улицах города».
 1. Знать и называть дорожные знаки (запрещающие, предписывающие, информационно-указательные, знаки сервиса).
 2. Знать правила поведения в общественном транспорте и ожидая его.
 3. Знать об устройстве улицы и ее частях, знать понятие «Перекресток», «Островок безопасности».
 4. Знать о светофоре, его видах и значении.
 5. Знать кто такой регулировщик и его сигналы.
 6. Знать и называть виды транспорта (наземный, воздушный, водный, специальный).
 7. Знать о месте для игр и о правилах поведения во время игр.
 8. Знать о правилах езды на велосипеде.
- II. «Ребенок дома».
 1. Знать об опасных предметах, электроприборах и правилах обращения с ними.
- III. «Ребенок и другие люди».
 1. Знать о правилах поведения с незнакомыми людьми.
 2. Знать номер вызова полиции 02.
 3. Знать и называть свою Ф.И., адрес и фамилию, имя, отчество родителей.
- IV. «Ребенок и природа».
 1. Знать, что рвать растения и есть их нельзя – они могут быть ядовитыми.
 2. Знать о правилах поведения с насекомыми и животными (не брать, не дразнить, не гладить).
 3. Знать и лекарственные и ядовитые растения (3–4).
 4. Знать о правилах поведения на воде (осенний, весенний, летний период).
- V. «Пожарная безопасность».
 1. Знать номер вызова пожарных 01.

2. Знать о причинах и последствиях пожаров.
3. Знать правила поведения во время пожара.

VI. «Азбука здоровья».

1. Знать о роли гигиены, режима дня, физических упражнений, закаливания для здоровья.
2. Знать части тела человека и их функции.
3. Знать о правильном питании.
4. Знать о службе скорой помощи.
5. Знать номер вызова скорой помощи 03.

Диагностическое обследование проводится два раза в год с целью фиксирования достижений ребёнка, отслеживания результатов его развития. Показатели по каждому разделу дают возможность увидеть изменения в развитии каждого ребёнка.

Все оценочные данные в диагностике нужно воспринимать как условные, помогающие увидеть положительную или отрицательную динамику в развитии, в работе, но не как характеристику чего-либо или кого-либо. Любое достижение ребёнка дошкольного возраста на каждом этапе его развития является промежуточным и служит лишь основанием для выбора педагогом методов и технологий индивидуальной работы.

Результаты диагностики детей заносятся в диагностическую карту. В основу диагностической карты по формированию представлений о правилах безопасного поведения у дошкольников 4–7 лет положены критерии:

- Знания о пожарной безопасности.
- Знания о безопасном поведении с незнакомыми людьми.
- Знания о безопасном поведении дома.
- Знания о здоровом образе жизни.

Диагностическая карта для средней, старшей и подготовительной к школе групп по разделу «Ребенок на улицах города» разработаны отдельно, для того чтобы получить полную картину знаний детей именно по правилам дорожного движения. Диагностируются такие критерии как:

- Знания об устройстве улицы.
- Знания о светофоре.
- Знания о дорожных знаках.
- Знания о пешеходном переходе.
- Знания о правилах поведения в общественном транспорте.
- Знания о регулировщике (для средней группы зна-

ния о регулировке нет).

- Знания о месте для игр и езде на велосипеде.
- Знания о видах транспорта.

Оценка знаний ведется по трех балльной системе:

- 3 балла — высокий уровень – ребенок самостоятельно выполняет задания, добивается результата.
- 2 балла — средний уровень – ребенок понимает инструкцию взрослого и готов выполнить задание, прибегая к помощи взрослого.
- 1 балл — низкий уровень – ребенок понимает смысл предлагаемого ему задания, но либо отказывается его выполнить (не проявляет интереса или не уверен в достижении результата), либо затрудняется выполнить задание, совершив несколько малорезультативных действий (теряет интерес, отказывается от выполнения), на помощь взрослого не реагирует.

К каждому из критериев подобраны задания для каждого возраста, при помощи которых можно определить уровень сформированности представлений о правилах безопасного поведения у дошкольников 4–7 лет.

Задания для выявления уровня сформированности представлений о правилах безопасного поведения у дошкольников 4–7 лет:

«Ребенок на улицах города»

- 1 задание. Игра с макетом улицы.

Цель проведения: выявить знают ли дети части улицы, место перехода улицы, знают ли дорожные знаки.

Для старшей и подготовительной группы: знают ли что такое перекресток и островок безопасности.

- 2 задание. Игра «О чем говорит светофор».

Цель проведения: выявить знают ли дети значение сигналов светофора.

Материал: карточки с изображением сигналов светофора, действий пешеходов.

Ход игры: Воспитатель предлагает ребенку соотнести сигналы светофора с действиями пешеходов.

Для старшей и подготовительной групп: добавляются картинки с сигналами пешеходного светофора.

- 3 задание. Беседа по сюжетным картинкам.

Цель проведения: выявить знают ли дети правила поведения в общественном транспорте и ожидая его.

Материал: сюжетные картинки с изображением правильных и неправильных действий на остановке общественного транспорта и в общественном транспорте.

Вопросы к беседе: Рассмотряй картинки и назови, кто ведет себя неправильно (правильно)? Где люди ожидают транспорт?

4 задание. Игра «Правильно – неправильно».

Цель проведения: выявить знают ли дети места для игр, знают ли дети правила езды на велосипеде.

Материал: картинки с правильными действиями детей и не правильными действиями на дороге, во дворе, на велосипеде. Значки! (правильно) и X (неправильно).

Ход игры: Ребенок рассматривает картинки и расставляет значки, где правильно ведут себя дети, а где неправильно. Почему?

5 задание. Игра — лото «Виды транспорта» (подгрупповая).

Цель проведения: выявить знают ли дети виды транспорта.

Материал: настольно-печатная игра – лото «Виды транспорта».

В процессе игры дети должны не только закрывать большие карты маленькими, но и проговаривать какой тот или иной транспорт.

Для старшей и подготовительной группы.

6 задание. «Регулировщик».

Цель проведения: выявить знают ли дети кто такой регулировщик и его сигналы.

Материал: картинки с изображением регулировщика и сигналов светофора

Ход: соотнести сигналы светофора с сигналами регулировщика.

«Ребенок дома».

1 задание. Игра «Источники опасности».

Цель проведения: выявить знают ли дети опасные предметы.

Материал: Карточки с изображением опасных и неопасных предметов.

Ход игры: Ребенку раздаются карточки, воспитатель предлагает рассмотреть изображения предметов и ответить на вопросы: Что может быть источником пожара? Что может быть источником травмы (ожога, пореза...)? Что может быть источником гибели человека?

Для старшей и подготовительной группы.

2 задание. «Мой домашний адрес».

Цель проведения: выявить, знают ли дети свой домашний адрес.

Ход игры: Все встают в круг, воспитатель передает мяч ребенку и говорит: «Я живу в (на)... городе (районе, поселке, улице, доме и т.д.)», ребенок продолжает, называя свой адрес, и передает мяч соседу и т.д.

3 задание. «Моих родителей зовут».

Цель проведения: выявить знают ли дети имя, отчество и фамилию родителей.

Ход игры: Дети, передавая друг другу мяч, называют фамилию, имя, отчество мамы и папы.

«Ребенок и другие люди».

1 задание. Игра-тренинг «Незнакомец» (подгрупповая).

Цель проведения: выявить знают ли дети правила поведения с незнакомым человеком.

Ход игры: во время игры дети должны показать как нужно вести себя с незнакомцем в разных ситуациях: В дверь стучатся (что делать?) Незнакомец предлагает конфетку (игрушку, зверушку и т.п.)? Незнакомец тащит тебя в машину?

«Ребенок и природа».

1 задание. «Правильно — неправильно».

Цель проведения: выявить знают ли дети правила обращения с животными.

Материал: сюжетные картинки с правильными и неправильными действиями с животными, кружки красного и зеленого цвета.

Ход игры: Рассмотреть картинки и положить зеленый кружок, где изображены правильные действия и красный с неправильными. Почему?

2 задание. «Можно — нельзя».

Цель проведения: выявить знают ли дети правила поведения на природе, на воде.

Материал: карточки с изображением правильных и неправильных действий на природе, на воде.

Ход игры: задача детей распределить карточки по принципу можно — нельзя. Почему?

Для старшей и подготовительной группы.

3 задание. «Топаем, хлопаем».

Цель проведения: выяснить знают ли дети ядовитые и полезные растения.

Ход игры: Воспитатель называет или показывает картинку с изображением растения, дети если ядовитое, то топают, если полезное хлопают.

«Пожарная безопасность».

1 задание. «Пожар».

Цель проведения: выявить знают ли дети правила пожарной безопасности.

Материал: картинки с изображением причин пожара и предметов тушения пожара.

Ход игры: детям раздаются карточки. Воспитатель предлагает ответить на вопрос, показав нужную карточку:

- Отчего происходит пожар?
- Что нужно делать, если случился пожар? и т.п.

2 задание. «Разложи по порядку».

Цель проведения: выявить знают ли дети правила поведения во время пожара.

Материал: картинки с изображением действий во время пожара.

Ход игры: Ребенок должен разложить карточки в нужном порядке и рассказать об изображенных на них действиях.

«Азбука здоровья».

1 задание. «Здоровый малыш».

Цель проведения: выявить знают ли дети как уберечь свое здоровье, правила личной гигиены.

Материал: игра – лото «Здоровый малыш».

Ход игры: Ребенку предлагается показать и проговорить «что такое хорошо и что такое плохо».

2 задание. «Гигиена и хорошее здоровье».

Цель проведения: выявить знают ли дети о частях тела человека и их функциях.

Материал: игра – лото «Гигиена и хорошее здоровье».

Для старшей и подготовительной группы.

1 задание. «Телефон».

Цель проведения: Знают ли дети номер телефона аварийных служб.

Материал: картинки с изображением специального вида транспорта, такси и номера телефонов.

Ход игры: Воспитатель предлагает ребенку выбрать любой номер и найти машину, которая придет по этому номеру.

Все задания должны быть органично включены в воспитательно-образовательный процесс, тогда проведение исследования не нарушает жизнедеятельности детей, а естественно вписывается в неё. Поэтому, главным методом выступает наблюдение, которое прово-

дится в привычных для детей условиях. Метод наблюдения не имеет возрастных ограничений и применим к ребёнку любого возраста.

Критерий 8. Диагностика интеллектуального развития (в социальной и эмоциональной сфере) и развитие эмпатийной сферы (отзывчивость, сострадание)

Показатель: определение эмпатии (эмоциональной восприимчивости), умение сочувствовать.

Испытуемому ребёнку показывается 10 картинок с изображенными ситуациями (мальчик с костылями, над которым смеются другие дети; мальчик, разбивший песочный домик девочки; девочка, упавшая в лужу и дети, смеющиеся над ней; мальчик помогающий старушке перейти через дорогу; мальчик в окне, дразнящий девочку; мальчик, сломавший ветку; мальчик, жалеющий раненую собаку; мальчик, разбивший вазу и плачущий, больная девочка в постели у окна, за которым играют дети; мальчик, защищающий девочку от хулиганов) и предлагается ответить на вопросы: «Как ты думаешь, что чувствует мальчик? Девочка? Кого тебе жалко?».

Оценка результатов: за каждое правильное определение чувств другого, проявление сочувствия ребенок получает 1 балл. Максимальное количество набранных баллов 10.

Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина).

№	Проявление эмпатических реакций и поведения	Часто	Иногда	Никогда
1.	Проявляет интерес к эмоциональному поведению других			
2.	Спокойно издали смотрит в сторону ребенка, переживающего какое-либо состояние			
3.	Подходит к переживающему ребенку, спокойно смотрит на него			
4.	Пытается привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого			
5.	Ярко, эмоционально реагирует на состояние другого, заражается им			
6.	Реагирует на переживания другого, говоря при этом: «А я не плачу», «А у меня тоже», «А мне тоже...?»			

7 «Изображает» сочувствие, глядя при этом на взрослого, ожидает похвалы, поддержки

8 Сообщает взрослому, как он пожалел, помог другому

9 Предлагает переживающему эмоциональное состояние ребенку что-либо (игрушку, конфетку и пр.)

10 Встает рядом с ребенком, беспомощно смотрит на него, на взрослого

11 Проявляет сочувствие только по просьбе взрослого (успокаивает, обнимает, гладит и пр.).

12 Активно включается в ситуацию, по собственной инициативе помогает, гладит, обнимает и пр., т. е. производит успокаивающие действия.

Обработка полученных результатов

Количественная: если ребенок часто ведет себя адекватно поведению, означенному в пунктах 1, 5, 9, 12, то за каждое из этих проявлений он получает 6 баллов, что в сумме будет составлять 24 балла;

- если подобные формы поведения он обнаруживает лишь иногда, то ему присваивается за каждую по 5 баллов;
- если форма поведения ребенка часто адекватна означенным в пунктах 4, 6, 7, 8, то за них он получает по 4 балла;
- если проявление данных форм поведения (4, 6, 7, 8) наблюдается у ребенка лишь иногда, то он получает за них 3 балла;
- если поведение ребенка часто соответствует описанным в пунктах 2, 3, 10, 11, то ставится по 2 балла;
- если ребенок никогда не проявляет указанного поведения, то ставим 0 баллов.

Качественная интерпретация данных. Если ребенок проявляет интерес к состоянию другого, ярко эмоционально на него реагирует и идентифицируется с ним, активно включается в ситуацию, пытается помочь, успокоить другого, то это может интерпретироваться как проявление ребенком гуманистической формы (высокой) проявления эмпатии. К детям с гуманистическим типом эмпатии относятся те, кто набрал от 20 до 24 баллов.

В том случае, когда ребенок пытается отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагирует на переживания другого, но

при этом говорит: «А я не плачу никогда...» и т.п., если ребенок, стремясь получить похвалу, одобрение взрослого, лишь изображает сочувствие, сопереживание другому, то все эти показатели рассматриваются как проявление эгоцентрической эмпатии. Эгоцентрическую эмпатию проявляют дети, набравшие от 12 до 16 баллов.

Дети, не проявляющие интереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагирующие на их переживания и совершающие эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого, могут быть отнесены к низкому уровню развития эмпатии. Это дети, которые получают от 1 до 8 баллов.

Дети с количеством баллов от 17 до 19 могут быть отнесены к проявляющим смешанный тип эмпатии.

Если же балл ребенка колеблется в пределах 11, то можно предположить, что развитие эмпатии у него идет по типу эгоцентрической.

Показатель: понимание эмоциональных состояний человека.

Диагностика «Понимание эмоциональных состояний дошкольниками»
(Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А).

Цель: изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке.

Материал: картинки с изображением детей и взрослых, у которых ярко выражено эмоциональное состояние как основных эмоций (радость, страх, гнев, горе), так и их оттенков (циклограммы, схематичное изображение эмоциональных состояний). Сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых.

Процедура проведения: эксперимент проводится индивидуально с детьми 3–7 лет в две серии.

Первая серия. Ребенку последовательно показывают картинки с изображением различных эмоциональных состояний и спрашивают: «Опиши картинку. Кто изображен на ней? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом?»

Вторая серия. Ребенку последовательно показывают сюжетные картинки и задают вопросы: «Что делают дети (взрослые)? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и т.д.)? Как ты догадался? Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?»

Обработка данных: подсчитывают число верных ответов в разных возрастных группах отдельно по каждой серии и по каждой кар-

тинке выявляют, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: взрослого или сверстника. Определяют зависимость этих показателей от возраста детей.

Методика А. Д. Кошелевой.

Цель: изучение эмоциональных проявлений детей и уровня сформированности у них способности к вербализации эмоций при разыгрывании сюжетных сценок.

Метод проведения исследования:

Этап 1. Экспериментатор описывает знакомые и понятные детям ситуации и предлагает их изобразить.

1. Больная мама лежит в постели, старшая дочка (подготовительная группа) приводит брата (ясельная группа).
2. Во время обеда в группе мальчик нечаянно разливает суп, все дети вскакивают и смеются; мальчик испуган, воспитатель строго объясняет, что надо быть аккуратнее и что смеяться здесь совершенно не над чем.
3. Мальчик (девочка) радуется за своего друга (подругу), чей рисунок оказался лучшим в группе.
4. Девочку не приняли в игру, она отошла в угол комнаты, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет.

I ситуация — показать печальное, страдающее лицо мамы, капризного плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки.

II ситуация — показать строгое лицо воспитателя, смеющихся и затем смутившихся детей, испуганное лицо мальчика.

III ситуация — показать неподдельную радость за другого.

IV ситуация — показать обиду девочки.

Если дети недостаточно выразительно или неправильно изображают чувства и эмоции персонажей, экспериментатор вновь описывает ситуации и подробно рассказывает, что испытывает каждый из персонажей.

Обработка данных. Анализируют, как дети воплощают эмоциональные состояния героев в сценках. Делают вывод о выразительности и богатстве экспрессивно-мимических средств общения и о развитости умения понимать эмоциональные состояния других людей и сопереживать им. Проводится уровневая обработка данных.

Высокий уровень — ребенок изображает эмоциональное состояние, адекватное описанной ситуации, без помощи взрослого, использует различные экспрессивно-мимические средства общения.

Средний уровень — ребенок изображает эмоциональное состояние, адекватное описанной ситуации после объяснения взрослым эмоционального состояния героев, ограничено использует экспрессивно-мимические средства общения.

Низкий уровень — ребенок затрудняется изобразить эмоциональное состояние даже после объяснения взрослого. При попытках изображения отмечается резко ограниченный набор экспрессивно — мимических средств общения.

Этап 2. Данная диагностическая серия направлена на изучение уровня сформированности у детей умения вербализировать эмоции после разыгрывания сюжетных сценок. Экспериментатор вновь описывает детям уже проигранные ситуации и просит словами описать эмоциональное состояние каждого из героев.

Инструкция: Послушай еще раз небольшие рассказы. И скажи мне, что чувствует мальчик? Что чувствует мама?

Обработка данных. Анализируется умение детей называть эмоциональные состояния героев. Проводится уровневая обработка данных.

Высокий уровень — ребенок самостоятельно правильно назвал эмоциональные состояния всех героев.

Средний уровень — ребенок самостоятельно назвал эмоциональные состояния только некоторых героев, остальные были названы после помощи взрослого.

Низкий уровень — ребенок не смог самостоятельно назвать эмоциональные состояния героев, после помощи взрослого назвал только некоторые из них.

Методика исследования «Сюжетные картинки»
(Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

Цель: изучение эмоционального отношения к качествам восторг — недовольство, радость — обида, сочувствие — безразличие.

Материал: Картинки с изображением ситуаций, подлежащих нравственной оценке.

Проведение. Исследование проводится индивидуально. Ребенку показывают картинку: «Разложи картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки героев сказок, а с другой стороны — плохие... Объясни, почему ты именно так разложил картинки».

- Обработка результатов:
- 3 балла – правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия, называя хорошие и плохие поступки героев сказок.
 - 2 балла – ребенок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия.
 - 1 балл – ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных поступков героев сказок, так и отрицательных), эмоциональные реакции неадекватны нормам.

Методика «Придумай конец сказки»
(Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

- Цель: изучение осознания детьми таких эмоций как радость, грусть, восхищение и возмущение, благодарность – недовольство.

Проведение. Исследование проводится индивидуально. Педагог говорит: «Я буду рассказывать сказки, а ты придумай их конец».

Сказка 1. Пошел как-то мальчик Витя в лес за грибами. Встретил в лесу белку — та помахала ему пушистым хвостом и ускакала по веткам деревьев. Попался ему и заяц, да только зайчишка — трусишка сразу спрятался в кустах — испугался. Много грибов Витя насобирал, земляники наелся. Так ходил он по лесу, ходил да и забрел в совершенно незнакомое ему место. Сначала мальчик чуть — чуть испугался, но потом вспомнил, что он очень смелый (иначе как бы он один в лес пошел?) и стал осматриваться. Смотрит Витя по сторонам, чтобы понять, где он очутился и вдруг видит. «Что увидел мальчик? Что он собирал? Что могло случиться с ним в лесу? Кто мог помочь Вите выбраться из леса?»

Сказка 2. У медвежонка было день рождения и к нему в гости пришли лесные друзья. Белочка подарила большую банку с мёдом. Медвежонок обрадовался и с удовольствием стал лакомиться и не заметил как ... Что случилось дальше? Как поступил медвежонок?

- Обработка результатов:
- 3 балла – ребенок может придумать окончание сказки.
 - 2 балла – ребенок может придумать окончание с помощью наводящих вопросов.
 - 1 балл – ребенок не может придумать окончание сказки.

Методика диагностики эмоциональной сферы из комплекта диагностических материалов по оценке и учету индивидуальных особенностей развития детей дошкольного и младшего школьного возраста академика М.М. Безруких.

При обследовании эмоционального статуса ребенка используется два этапа анализа:

Первый этап оценки эмоционального статуса – ответы родителей на вопросы анкеты.

Анкета для родителей.

Эмоциональное развитие	Баллы		
	3 балла	2 балла	1 балл
Обычно уравновешен, доброжелателен			
Радуется новым игрушкам, играм, обновкам			
Адекватно ведет себя в различных ситуациях (при просмотре мультимедийных фильмов, чтении книг и так далее)			
Воспринимает шутку, способен пошутить сам			
Способен сопереживать			

При ответах на вопросы анкеты родители используют балльную систему:

- 3 балла — полное соответствие со сформулированными в анкете утверждениями;
- 2 балла — неполное соответствие с указанными утверждениями и не всегда проявляющееся качество или поведение;
- 1 балл — несоответствие данному утверждению.

Объясняя родителям правила оценки при ответах на вопросы, можно дать конкретные примеры. Например, графа 1 анкеты «Обычно спокоен, уравновешен, доброжелателен, готов к общению»:

- 3 балла ставится, если повседневное поведение ребенка в разных ситуациях соответствует этой характеристике;
- 2 балла — если ребенок не всегда уравновешен, изредка наблюдается резкая смена настроения;
- 1 балл — если ребенок часто находится в подавленном настроении, проявляет агрессию, наблюдаются неадекватные реакции.

Второй этап — углубленное (деятельностное) обследование, для которого необходимы:

- карточка со схематическими лицами, выражающими разные эмоции;
- карточки с вариантами незаконченных предложений;
- карточка с разными эмоциональными ситуациями;
- карточка с заданием «Мимика»;
- три сюжетные картинки («Бабушка и котенок»).

На обратной стороне карточек должно быть обозначено:

- Задание 1. «Лица».
- Задание 2. «Закончи предложение».
- Задание 3. «Эмоциональные ситуации».
- Задание 4. «Мимика».
- Задание 5. «Бабушка и котенок».
- Задание 1. «Лица».

Педагог показывает ребенку рисунок, на котором изображены разные эмоциональные выражения (радость, грусть, испуг, злость, удивление). Если ребенок затрудняется ответить, педагог оказывает помощь в виде наводящих вопросов.

Инструкция: «Рассмотри внимательно картинки. Как ты думаешь, какое настроение у человека с таким выражением лица».



- Задание 2. «Закончи предложение».

Педагог читает начало предложения. Ребенку надо адекватно закончить предложение.

Инструкция: «Закончи предложение».

- Я смеюсь, когда...
- Мне грустно, когда....
- Я злюсь, когда ...
- Я удивляюсь, когда...
- Мне страшно, когда...

- Задание 3. «Эмоциональные ситуации».

Педагог показывает ребенку картинки, на которых изображен

мальчик в различных ситуациях. Ребенку предлагается назвать какое лицо будет у мальчика. Если ребенок затрудняется назвать эмоцию, можно использовать рисунок со схематичными выражениями эмоциональных состояний.

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, какое лицо надо нарисовать каждому мальчику».



Задание 3. «Мимика». Просим ребенка изобразить мимически разные эмоции. Инструкции даются последовательно, только после показа каждой эмоции.

Инструкции: «Покажи, какое у тебя лицо, когда ты радуешься..., когда удивляешься..., когда злишься..., когда грустишь..., когда пугаешься».

Задание 4. «Бабушка и котенок» Педагог дает ребенку сюжетные картинки. Инструкции даются ребенку последовательно, только после выполнения каждого этапа задания.

Инструкция 1: Разложи картинки так, чтобы получилась история.

Инструкция 2: Посмотри, котенок испортил бабушкину работу. Тебе жалко бабушку? Почему?



При оценке результатов деятельности ребенка используется балльная система:

- 3 балла — задание не вызывает трудности, выполняется самостоятельно, ответы адекватны ситуации;
- 2 балла — выполнение задания затруднено, есть неточности или требуется помощь (разъяснения и наводящие вопросы);
- 1 балл — неспособность выполнить задание даже с помощью педагога.

Результаты ответов в соответствии с протоколами обследования заносятся в соответствующий блок Карты обследования.

Блок карты обследования (эмоциональное развитие).

Задания (показатели деятельности)	Оценка выполнения		
	3 балла	2 балла	1 балл
1. Адекватно различает эмоции на рисунках лиц			
2. Адекватно реагирует			
3. Способен закончить предложение, имеющее разную эмоциональную окраску			
4. Способен подобрать картинки к ситуациям			
5. Способен графически изобразить эмоции			
Сумма баллов			

Показатель: развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Для определения уровня развития социального интеллекта можно использовать две методики: вопросы, заимствованные из теста Д. Векслера «Понятливость» и проективную методику «Картинки».

Методика «Понятливость».

Для беседы можно выбрать шесть наиболее понятных детям и соответствующих современным условиям вопросов из теста Д. Векслера для измерения интеллекта (субтест «Понятливость»):

1. Что ты будешь делать, если порежешь себе палец?
2. Что ты будешь делать, если потеряешь мяч, который тебе дали поиграть?
3. Что ты будешь делать, если пришел в магазин за хлебом, а хлеба там не оказалось?
4. Что ты будешь делать, если маленький мальчик (девочка), меньше тебя ростом, стал(а) бы с тобой драться?

5. Что бы ты сделал, если бы увидел поезд, приближающийся к поврежденным рельсам?
6. Почему при кораблекрушении надо в первую очередь спасать женщин и детей?

Степень решения проблемы измеряется по трехбалльной шкале в соответствии с критериями, используемыми в тесте Д. Векслера:

- | | |
|------------|--|
| 0 баллов — | отсутствие ответа; |
| 1 балл — | обращение за помощью к кому-либо; |
| 2 балла — | самостоятельное и конструктивное решение проблемы. |

Методика «Картинки».

Детям предлагается найти выход из понятной и знакомой им проблемной ситуации. Детям предлагаются четыре картинки со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации:

1. Группа детей не принимает своего сверстника в игру.
2. Девочка сломала у другой девочки ее куклу.
3. Мальчик взял без спроса игрушку девочки.
4. Мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Картинки изображают взаимодействие детей со сверстниками, и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа.

Таким образом, в данной методике ребенок должен решить определенную проблему, связанную с отношениями людей или с жизнью общества.

Степень решения проблемы оценивается по той же шкале, что и в предыдущем тесте.

Помимо уровня развития социального интеллекта, методика «Картинки» может дать богатый материал для анализа качественного отношения ребенка к сверстникам

Этот материал может быть получен из анализа содержания ответов детей при решении конфликтных ситуаций.

Решая конфликтную ситуацию, обычно дают следующие варианты ответов:

1. Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме).
2. Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.).

3. Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться).
4. Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; почию куклу и т. п.).

В тех случаях, когда из четырех ответов более половины являются агрессивными, можно говорить о том, что ребенок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

Полученные при помощи диагностических методик результаты могут быть обобщены в следующие уровни оценки социально-коммуникативного развития дошкольников следующие:

— Высокий уровень, соответственно, имеет место при высокой степени развития рассмотренных выше параметров. При этом одним из благоприятствующих в данном случае является фактор отсутствия проблем в сфере общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Доминирующую же роль играет характер отношений в семье дошкольника. Также положительный эффект имеют занятия по социально-коммуникативному развитию ребенка.

— Средний уровень, определяющий социально-коммуникативное развитие, отличается недостаточностью сформированности навыков по некоторым из выделенных показателей, порождающей, в свою очередь, сложности в сфере общения ребенка с окружающими. Однако данный недостаток развития ребенок может компенсировать самостоятельно, при незначительной помощи со стороны взрослого. В целом же процесс социализации проходит относительно гармонично.

— Низкий уровень выраженности по некоторым из выделенных параметров социально-коммуникативного развития дошкольников может порождать значительные противоречия в сфере общения ребенка с семьей и окружающими. В данном случае дошкольник не в состоянии справиться с проблемой самостоятельно — требуется содействие со стороны взрослых, в том числе психологов и социальных педагогов.

Предложенная диагностика позволяет выявить потенциал социально-коммуникативного развития как отдельного ребенка, так и группы в целом и с учетом полученных данных выстроить систему психолого-педагогического сопровождения в ДОУ. Одним из условий социально-коммуникативного развития ребенка выступает наличие определенным образом спроектированного под потребности и возможности ребенка образовательного пространства.



Глава 3.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОУ
КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В настоящее время сопровождение рассматривается как:

- мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития (Е.И. Казакова);
- целостный и непрерывный процесс изучения и анализа, формирования, развития и коррекции всех субъектов труда и жизни, попадающих в «объектное поле деятельности психологической службы или конкретного практического психолога» (Т.В. Шеломова);
- поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности (Н. Осухова);
- как различные технологии оказания специализированной помощи ребенку в условиях регулярного образования, технологии взаимодействия психолога с другими специалистами образования, психологической службой, с образовательной средой в целом, как об определяющей философии и стратегии практической психологии образования (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и др.).

- система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия с ориентацией на зону его ближайшего развития (М.Р. Битянова).

Таким образом, в методологическом плане анализ проблемы психолого-педагогического сопровождения учащихся позволяет говорить о двух важных аспектах в понимании, а, следовательно, определении этого понятия.

Во-первых, сопровождение как особый метод, технология помощи ребенку при разрешении проблем или их предупреждения, что облегчает процесс ее практической реализации в условиях образовательного пространства школы (Э.М. Александровская, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго). Э.М. Александровская идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами.

Во-вторых, психологическое сопровождение рассматривается как модель организации психологической службы в образовании, как отражение системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога на практике (М.Р. Битянова). Автор определяет свой подход как «парадигму сопровождения», подчеркивая его деятельностьную направленность и отмечая, что эта система выросла из практики, ориентирована на практику и как на свою конечную цель, и как источник своего собственного развития.

Цель работы в модели психологического сопровождения в том, чтобы организовать сотрудничество с ребенком, направленное на развитие его самопознания, активизацию поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений. Окружающие ребенка взрослые рассматриваются М.Р. Битяновой как субъекты сопровождения, участвующие в этом процессе вместе на принципах сотрудничества, личной и профессиональной ответственности. В решении проблем конкретного школьника или при определении оптимальных условий его обучения и развития все заинтересованные взрослые совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию психолого-педагогического сопровождения.

Сопровождение по М.Р. Битяновой рассматривается как следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза; создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром

и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов; создание условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды; осуществление психологического сопровождения преимущественно педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия.

Т.И. Чиркова отмечает, что позиция психолога по отношению к субъектам взаимодействия в процессе психологического сопровождения и основные принципы его работы — это осторожное, обоснованное, продуманное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам измеряемое вмешательство в психическое развитие ребенка и педагогический процесс взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия с психологом.

Исходя из вышеизложенных подходов, при организации психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации необходимо четко отдифференцировать три базовых определения сопровождения: служба сопровождения, процесс сопровождения, метод сопровождения.

Служба сопровождения — это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения — междисциплинарное объединение, позволяющее осуществлять совместно-распределённую деятельность специалистов, сопровождающих развитие ребенка, отражающую, с одной стороны, специфику решения задач коррекции развития детей конкретным содержанием профессиональной работы медицинских работников, педагогов и психологов, а с другой — интеграцию действий формирующегося коллективного субъекта этого процесса (от осознания необходимости совместных действий к развитому сотрудничеству).

Процесс сопровождения — комплекс последовательно реализуемых специалистами сопровождения действий, позволяющих субъекту сопровождения определиться с принятием решения и нести ответственность за реализацию решения.

Метод сопровождения — способ практического осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностика возникшей проблемы; информация о сущности проблемы и путях ее решения; консультация на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решения.

Основным содержанием процесса психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития дошкольников мы рассматриваем проектирование образовательной среды дошкольной образовательной организации.

Существует ряд подходов к определению и видам сред, с которыми ребенок дошкольного возраста входит во взаимодействие: образовательная, социальная, предметно-пространственная и др. Средовые параметры — это факторы, условия, средства и ситуации, которые влияют на развитие индивида и личности.

Образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, обеспечивающих ребенку познание и развитие, ее основными элементами являются средовые ресурсы, представленные в виде средовых влияния или средовых условий.

Для нашего исследования ведущими концепциями образовательной среды стали исследования А.В. Иванова, В.А. Козырева, О.А. Сафоновой, С.В. Тарасова, В.А. Ясвина. Это позволило нам в качестве основных понятий нашего исследования из всего многообразия подходов выделить следующие:

- образовательная среда — часть социокультурного пространства, в котором взаимодействуют различные образовательные системы, процессы и явления, субъекты и предметы с целью развития и создания условий для саморазвития личности [Иванов А.В., 2005];
- локальная образовательная среда — это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи [Ясвин В.А., 2001].

Выделяется в качестве особой малоизученной характеристики образовательной среды проблема наличия «скрытых реальностей» (И.Д. Фрумин, А.К. Лукина), которые присутствуют в образовательной среде образовательных учреждений. Поэтому целесообразно говорить о «внешней среде» и о «внутренней среде».

В исследованиях, посвященных теории и практике дошкольного образования, не в полной мере рассматривается понятие «образовательная среда», вместо него используются понятия «развивающая среда», «предметно-развивающая среда», которые в основном рассматривают это явление на основе параметра «предметы». Наиболее полной и учитывающей специфику деятельности ДОУ, ориентиры развития, заданные Концепцией дошкольного воспитания, является концепция развивающей среды, разработанная группой исследователей в составе В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной и Л.П. Стрелковой.

В рамках этой концепции развивающая среда рассматривается как целесообразно организованная совокупность материальных объектов, предметов, находящихся в определенных пространственных

взаимоотношениях и непосредственно включенных в контекст развития ребенка.

Одна из задач организации развивающей среды сформулирована следующим образом: для того, чтобы определить структуру оптимальной развивающей среды, в которой может развиваться и комфортно себя чувствовать здоровый и гармоничный человек, необходимо провести оптимальный отбор стимулов по количеству и качеству. Недостаток импульсов обедняет и ограничивает развитие ребенка по всем сферам, а перенасыщенная среда с хаотической организацией стимулов дезориентирует его. Непременным условием построения развивающей среды в ДУ любого типа является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между педагогом и ребенком.

По нашему мнению, понятие образовательной среды позволяет расширить и углубить представления о возможностях образования, его взаимосвязях и взаимовлиянии с явлениями повседневной жизни человека, учитывая не только рациональные, осознаваемые факторы влияния, но и неосознаваемые, влияющие посредством подсознания (например, атмосфера образовательного учреждения). Таким образом, различные модели образовательной среды, представления о ее сущности и роли в развитии ребенка, общества, несомненно, отражают новый уровень в развитии традиций гуманизации образования.

Основные положения личностно-ориентированной модели предметно-пространственной среды отражаются в принципах ее построения:

- 1) принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия участников образовательного процесса заключается в создании оптимальных условий для игр, обучения и развития не только группы в целом, но и каждого ребенка. Создается так называемое личностное пространство, которое предоставляет дошкольникам возможность заниматься тем, что нравится;
- 2) принцип эстетической организации среды, сочетания привычных и неординарных элементов развивает вкус, побуждает ребенка к активной творческой деятельности;
- 3) принцип доступности и единства, продиктован особенностями развития дошкольника, который ведет себя по схеме «вижу — действую» (М.И. Лисина);
- 4) принцип активности, творчества реализуется через возможность коллективного участия взрослого

и ребенка в создании окружающей среды. Можно совместными усилиями организовать персональную выставку работ, оформить коллекцию марок, создать временные игровые зоны с использованием опытно-экспериментальных центров, мастерских и др.

- 5) принцип комплексирования и гибкого зонирования реализует возможность построения пересекающихся сфер активности и дает возможность каждому ребенку заниматься интересным ему видом деятельности, не мешая другим. Например, создаются игровые и тематические зоны, охватывающие все интересы ребенка, места отдыха и уединения;
- 6) предоставление девочкам и мальчикам возможности проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе нормами реализует принцип «половых и возрастных» различий (принцип учета гендерных особенностей);
- 7) основные положения личностно-ориентированной модели отражаются также в принципе индивидуальности и неповторимости каждого структурного компонента единого пространства ДОУ. При формировании предметно-развивающей среды группы нет жесткого стандарта, педагоги учитывают особенности образовательного учреждения и детей, их темперамент, подвижность, наличие лидерских качеств, познавательные интересы, показатели развития, социальные условия жизни. Анкетирование родителей дает возможность больше узнать о характере каждого ребенка, его интересах, наклонностях.
- 8) принцип безопасности реализуется в соблюдении педагогами правил пожарной безопасности, норм СанПиН и инструкций по охране жизни и здоровья детей.
- 9) принцип рациональности и целесообразности означает удобство, простор, функциональную значимость каждого компонента, эстетичность.

В современной трактовке слово «проектирование» означает процесс создания проекта-прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, его состояния.

Педагогическое проектирование рассматривается в отечественной педагогике в двух аспектах:

- как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной учебно-воспитательной задачи;
- выделяется в особый вид педагогической деятельности и является «непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики» (В.В. Краевский).

Другой аспект предполагает проектирование педагогических систем разных типов и уровней, а также педагогических процессов и ситуаций как результата функционирования этих систем (Ломакина О.Е.).

В связи с этим нет единой трактовки понятия «педагогическое проектирование».

Для нас наибольший интерес представляют следующие работы, в которых педагогическое проектирование рассматривается:

- как содержательное, организационно-методическое, материально-техническое и социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, осуществляемой на эмпирически-интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов);
- как многошаговое планирование, как деятельность по определению условий реализации определенной педагогической системы (В.П. Беспалько);
- как действие по определению условий реализации определенной педагогической системы, которая рассматривается как совокупность, описывающая конкретный педагогический объект, явление, процесс, как способ трактовки педагогической действительности, выявляющий ее качественное своеобразие (А.П. Тряпицина);
- как деятельность по определению условий реализации определённой педагогической системы, которая рассматривается как совокупность знаний, описывающая конкретный педагогический объект, явление, процесс (Е.А. Крюкова);
- как специальным образом организованное осмысление педагогических проектов и систем, когда на основе имеющегося состояния и прогноза желаемых результатов создается новый облик системы и

одновременно процесс реализации в действительности задуманного (Е.С.Заир-Бек) и ряд других подходов.

Такой разброс мнений в педагогической литературе объясняется сложностью и многоаспектностью данного феномена.

В нашей работе педагогическое проектирование рассматривается как феномен, возникший в результате взаимодействия новейших тенденций в развитии педагогической теории и инновационной педагогической практики, а также как сущностный компонент процесса решения педагогической проблемы.

Отличительной чертой педагогического проектирования является его направленность на создание и изменение организованных процессов образования, воспитания и обучения. Оно позволяет обосновывать предсказание, разработку и реализацию тех изменений в конкретной педагогической среде, которые способствуют ее совершенствованию.

Продуктами педагогического проектирования в интеллектуально-информационном плане являются проекты, которые несут в себе как рациональные, так и ценностно-смысловые черты. Осуществление проекта происходит в окружении некоторой динамической внутренней и внешней среды, которая оказывает на процесс реализации проекта определенное воздействие.

Одним из инструментов педагогического проектирования выступает моделирование. Модель в педагогическом проектировании позволяет формализовать проектируемые процессы или изучаемые проблемы, что помогает сделать предположение о взаимосвязях, причинах, влияющих на события и, если необходимо, осуществить мысленное моделирование, таким образом проследить их возможное развитие.

Изучение подходов к проблеме проектирования образовательной среды, сущности педагогического проектирования, роли моделирования в процессе педагогического проектирования позволило нам определить основные подходы к разработке модели проектирования образовательной среды дошкольного учреждения:

- образовательная среда ДОУ относится к сложным, многоаспектным педагогическим явлениям, которые характеризуются не столько количественными, сколько качественными признаками;
- образовательная среда ДОУ как сложное, многоаспектное педагогическое явление может быть описана в виде разных моделей;
- образовательную среду ДОУ как сложное, многоа-

- спектное педагогическое явление практически невозможно описать полно и детально, следовательно, способам описания образовательной среды ДОО свойственны упрощение и субъективность;
- субъективность в понимании и описании образовательной среды ДОО оказывает влияние на выбор адекватной модели процесса педагогического проектирования;
 - разработка модели процесса проектирования какого-либо объекта в педагогической практике способствует, с одной стороны, уточнению, систематизации, «сборке» представлений об этом объекте, а, следовательно, оказывает влияние на дальнейший ход проектирования, с другой стороны – способствует налаживанию стабильности функционирования ДОО в условиях режима инновационных преобразований;
 - в процессе проектирования модели могут изменяться, это происходит за счет обогащения представлений проектировщиков о сути проектируемого объекта, которые складываются под влиянием педагогической науки, передовой педагогической практики и тех ситуаций, которые возникают в конкретном образовательном учреждении в процессе педагогического проектирования;
 - процесс проектирования образовательной среды ДОО должен основываться на ценностно-смысловом согласовании позиций всех субъектов образовательного процесса, а также сопровождаться обучением педагогов технике педагогического проектирования.

В исследованиях, посвященных проблемам педагогического проектирования, педагогический коллектив образовательного учреждения рассматривается как совокупный субъект процесса педагогического проектирования и носитель ценностей, традиций, установок, что позволяет нам обратиться к понятию педагогической культуры в качестве основного аспекта изучения образовательной среды ДОО с целью создания модели проектирования ее развития.

На основе анализа современных подходов к проблеме педагогической культуры можно сделать вывод о том, что она заключает в себе особый потенциал развития образовательной среды, т. к. основывается на потребности человека в самореализации, в стремле-

нии обрести смысл и воплотить его в своей профессиональной деятельности.

Педагогическая культура рассматривается как сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенность педагогической системы, в которой отражается процесс ее движения к новому качественному состоянию (Е.В. Бондаревская).

Культурную педагогическую среду дошкольного учреждения, опираясь на мнение А.В. Иванова, мы рассматриваем как элемент образовательной системы, взятый в культурологическом контексте, в котором созданы педагогические условия для развития и саморазвития личности в соответствии с современными тенденциями развития образования. Основными компонентами культурной педагогической среды дошкольного учреждения являются традиции и инновации. Соответственно, равновесие (баланс) как условие развития образовательной среды в этом контексте будет обеспечиваться равномерной активностью в системе «традиции — инновации».

Культурная педагогическая среда в структуре образовательной среды ДОУ отражает степень развития педагога — носителя нового типа педагогической деятельности, соответствующего ситуации освоения и практического воплощения идей личностно ориентированного образования.

Этот взгляд на состав культурной педагогической среды ДОУ и основное условие ее развития нашел свое отражение в алгоритме проектирования образовательной среды ДОУ.

Алгоритм процесса педагогического проектирования образовательной среды ДОУ включает следующие этапы:

1. Анализ социокультурной ситуации ДОУ по параметрам «внутренняя социокультурная среда ДОУ», «социокультурная среда прямого воздействия», «социокультурная среда косвенного воздействия», определение совокупности проблем, требующих решения.
2. Анализ состояния культурной педагогической среды дошкольного учреждения по параметрам «традиции» и «инновации», определение совокупности проблем, требующих решения.
3. Разработка педагогического проекта с условным названием «Образ желаемого будущего (эталонный вариант)» и определение на этой основе готовности к новым связям с внешней средой (социокультурной средой прямого воздействия и косвенного воздействия), а также оценка состояния культурной педагогической среды дошкольного учреждения по параметрам «традиции» и «инновации».

4. Прогнозирование возможных путей развития на основе вероятностных сценариев (О.Г. Прикот) и выбор оптимального. Определение возможных партнеров в социокультурной среде прямого воздействия и косвенного воздействия — реальных и потенциальных. Оценка степени готовности ДОО к взаимодействию с ними.
5. Оценка ресурсов развития образовательной среды ДОО и определение условий, необходимых для их улучшения. Доработка и уточнение педагогического проекта с условным названием «Образ желаемого будущего (эталонный вариант)».
6. Разработка программы мероприятий по реализации целей и задач проекта. Проектирование аксиологического пространства образовательной среды ДОО на основе ценностного самоопределения участников-разработчиков проекта, в том числе к ценностным приоритетам лиц, принимающих решение, по инициации проекта.
7. Разработка программы мероприятий по созданию системы методического сопровождения инновационной деятельности педагогов, стимулирующей развитие творческой позиции педагога.
8. Анализ социокультурной ситуации ДОО на основе мониторинга результатов процесса реализации проекта по параметрам «внутренняя социокультурная среда ДУ», «социокультурная среда прямого воздействия», «социокультурная среда косвенного воздействия», оценка реально полученных результатов, определение причин отклонений, изучение последствий реализации проекта.

Создавая развивающее пространство в групповых помещениях ДОО, необходимо руководствоваться принципами, в соответствии с ФГОС ДО, предполагающими единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка:

- насыщенности среды (соответствие возрастным возможностям детей и содержанию Программы);
- трансформируемости (возможность изменений ППС в зависимости от образовательной ситуации);
- полифункциональности (возможность различного использования);

- вариативности (разнообразие, периодическая сменяемость игрового материала);
- доступности (свободный доступ к игровым пособиям);
- безопасности (соответствие требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования).

Рассматривая образовательную среду ДОУ в аспекте педагогической культуры, мы выделили в культурной педагогической среде ДОУ два основных уровня образовательной среды ДОУ — уровень образовательного учреждения и уровень индивидуальной педагогической деятельности, а также два основных параметра, значимых для процесса педагогического проектирования — «люди» и «предметы».

На уровне образовательного учреждения культурная педагогическая среда ДОУ представлена аксиологическим пространством и предметно-пространственной средой полифункциональной направленности. На уровне индивидуальной педагогической деятельности культурная педагогическая среда ДОУ представлена в виде совокупности локальных образовательных сред: параметр «люди» (отличительной особенностью этого вида среды является активная творческая позиция педагога) и среда профессионального функционирования педагога (параметр «люди», в ее основе — ориентация педагога на соответствие нормативно-стандартным требованиям к работе специалиста ДОУ). В условиях ДОУ эти виды образовательной среды дополняются предметно-развивающей средой.

Обобщенный анализ предложенных выше определений позволил нам определить педагогическое проектирование как целенаправленную, интегрированную деятельность педагога по созданию проекта педагогической системы, ориентированной на массовое использование и обеспечивающего социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста.

Выделяют следующие этапы педагогического проектирования (О.А. Ломакина, В.В. Сериков, Т.Н. Таранова, Е.С. Заир-Бек и др.):

1 этап — предпроектный: анализ, диагностика и оценка текущего состояния объекта проектирования, его структуры, выявление слабых мест и недостатков; анализ научных исследований, теоретическое обоснование заданной проблемы; определение замысла педагогического проектирования; состава и условий, ведущих к новообразованию; определение пространственно-временных показателей; продумывание необходимого материально-технического оснащения.

Результат: обоснование необходимости проектирования, создание условий для осуществления проектной деятельности.

2 этап — созидающий: целеполагание процесса проектирования; планирование реальных стратегий на уровне задач и условий их реализации; разработка теоретически обоснованного проекта; разработка пакета инструментария для каждого этапа.

Результат: создание проекта, представленного в особом документе (концепции, программе, плане и др.)

3 этап — трансформации: апробация проекта, организация обратной связи, диагностика результатов.

Результат: констатация перехода образовательной системы в новой качество.

4 этап — завершающий: самооценка полученного проекта и качественных результатов его экспериментальной апробации; независимая экспертная оценка эффективности проекта; критическая рефлексия возникших трудностей, корректировка, оптимизация проекта; принятие решения об использовании проекта в широком опыте работы образовательных учреждений.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, обеспечивающих ребенку познание и развитие, ее основными элементами являются средовые ресурсы, представленные в виде средовых влияния или средовых условий.
2. Наиболее полной и учитывающей специфику деятельности ДОО, ориентиры развития, заданные Концепцией дошкольного воспитания, является концепция развивающей среды. Развивающая среда рассматривается как целесообразно организованная совокупность материальных объектов, предметов, находящихся в определенных пространственных взаимоотношениях и непосредственно включенных в контекст развития ребенка.
3. При формировании предметно-развивающей среды группы нет жесткого стандарта, педагоги учитывают особенности образовательного учреждения и детей, их темперамент, подвижность, наличие лидерских качеств, познавательные интересы, показатели социально-коммуникативного развития, социальные условия жизни.
4. Педагогическое проектирование образовательной среды мы рассматриваем как целенаправленную, интегрированную деятельность педагога по созданию проекта педагогической системы, ориентиро-

ванного на массовое использование и обеспечивающего социально-коммуникативного развитие детей дошкольного возраста.

Исходя из теоретических оснований, нами были систематизированы технологии психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития ребенка. Основным содержанием психолого-педагогического сопровождения выступает проектирование образовательной среды дошкольной образовательной организации.

Работа по организации сопровождения осуществляется в два этапа:

- 1 этап — проектировочная деятельность педагогов по созданию предметно-развивающей среды, стимулирующей социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста.
- 2 этап — предоставление психологических средств, обеспечивающих личностное саморазвитие, понимание самих себя и окружающих, создание условий для социально-коммуникативного развития дошкольника.

Программа социально-коммуникативного развития дошкольников

Содержанием программного материала являются личностные черты, привязанности, суждения и предпочтения, чувства и действия, человеческие отношения, поскольку основным правилом при формировании предметно-развивающей среды является отсутствие жесткого стандарта. Отбор содержания программы проводился по принципу наглядности и доступности, с учетом познавательных и коммуникативных потребностей дошкольников, ведущей для этого возраста игровой деятельностью, психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста. Поскольку в дошкольном периоде преобладающей является произвольность психических процессов, опора в программе идет на эмоциональную сферу ребенка, в соответствии с принципом «единство аффекта и интеллекта» (С.Л. Рубинштейн).

Программа состоит из 4-х блоков:

I. Осознание своего «Я».

Задачами данного раздела являются: развитие самосознания, позитивного самовосприятия. В зависимости от то-

го, какие эмоции ребенок переживает по отношению к себе, может сформироваться положительная или отрицательная самооценка личности.

II. «Я» и мои чувства.

Задача этого блока заключается в том, чтобы научиться осознавать свое эмоциональное состояние, вербализовать его и овладеть социально приемлемыми способами его выражения. В этот блок входят занятия, на которых дети проживают ситуации, связанные с разнообразными эмоциями, как положительными, так и отрицательными, и пробуют различные способы их выражения, которые устраивали бы их самих и принимались бы другими. Это способствует развитию самоконтроля, самоуважения, уверенности.

III. «Я» и другие.

Задачей данного блока занятий является проживание детьми ситуаций, взятых из жизни своей группы, литературных произведений с тем, чтобы понять, что чувствуют другие, что побуждает других людей поступать так или иначе, «побыть на их месте».

IV. «Я + Мы».

Задачей данного блока является развитие коммуникативных умений, позволяющих достигать групповых и личных целей в процессе специально организованной деятельности. При этом используются различные типы взаимодействия: сотрудничество — помощь в достижении личных и общих целей; компромисс — уступка, «торговля», частичное достижение личных целей и достижение общих; конфликт — противодействие в достижении личных целей и как результат — недостижение общей цели.

Каждый из блоков содержит ряд ситуаций, содержание которых соответствует задачам блока; задача педагога заключается в том, чтобы перевести содержание ситуации в эмоциональное содержание, принять и поддержать возникающие у детей эмоциональные реакции, помочь выразить их в какой-либо форме.

Занятия осуществляются в три ступени. Эти ступени характеризуются постепенным усложнением деятельности, порождающей новые познавательные потребности ребенка, которые в свою очередь стимулируют его социально-коммуникативное развитие.

На первой ступени создаются условия для демонстрации ребенку позитивных образцов познавательной, коммуникативной и творческой деятельности, которая осуществляется в форме игры-сообщения, игры-созерцания.

На второй ступени происходит закрепление навыков и автоматизируется умение пользоваться ими в различных ситуациях. Педагог предоставляет возможность детям анализировать не только по-

зитивные, но и негативные образы. Такие задачи решаются во время игры-викторины, игры-путешествия, игры-совещания.

На третьей ступени занятия организовывались таким образом, чтобы ребенок на основе анализа и систематизации полученных образцов начал создавать свои образы и мог моделировать свои действия в различных условиях.

Таким образом, программа осуществляется из расчета 2 часа в неделю. Занятия проводятся по подгруппам 8–10 человек.

Во время занятий у детей на столах должны быть цветные карандаши или фломастеры, бумага для рисования, папки, куда складываются детские работы, по возможности — пластилин, цветная бумага, ножницы. Работы детей после занятий на некоторое время можно вывешивать в комнате, где проходят занятия.

Несмотря на то, что программа предусматривает определенное количество тем для каждого блока, какая-либо тема может занять больше времени, чем предусмотрено, так как заинтересованность и активность детей может быть различной, а выслушать и дать поддержку необходимо каждому. Поэтому при проведении программы нужно идти от активности и включенности детей в процесс занятий, а не от темы. Выражение эмоции может быть вербальным, изобразительным, двигательным и др. Изображение своего эмоционального состояния — так как хочется и в такой форме в какой хочется — является, по своей сути, творческим процессом. Этот рисунок появляется впервые в жизни ребенка и в жизни группы. Ребенка просят, например, изобразить не то, что он любит (т. е. о чем только что шла речь), а то настроение (ощущение, эмоцию, чувство), которое он сейчас испытывает.

Полученный рисунок принимается взрослым каким бы он не был. Поскольку все занятия направлены на развитие у детей умения распознавать и выражать свои собственные эмоциональные состояния, важным моментом этой работы является фиксация своего состояния до занятия и после него. Наиболее доступным способом является рисунок. Детям предлагается нарисовать свое настроение до начала занятия, а затем после его окончания. Они могут изобразить свое настроение цветом, формой (конкретной или абстрактной), карандашом, мелком, фломастером, пальцем — тем, чем подскажет фантазия. Это изображение своего эмоционального состояния так, как хочется, и в такой форме, в какой хочется, является по своей сути творческим актом. Это изображение принимается взрослым, каким бы оно ни было.

Ребенок видит, что другие дети тоже рисуют свое настроение. И что оно другое, и по-другому выражено, и тоже поддерживается взрослым. У ребенка постепенно начинает возникать осознание ценности другого человека и интерес к другому человеку.

Сопоставляя свои рисунки до занятия и после проведения занятия, дети видят, как изменилось их состояние, осознают, что с ними произошло. При этом изменение настроения не требуется ни оправдывать, ни обосновывать, т. е. не требует его логическая проработка. Настроение нужно лишь выразить так полно, как только это возможно. Если ребенок считает, что рисунок выражает его настроение не полностью, он может дополнительно описать его запах, вкус, может дополнить изображение движением и т.п. и только после того, как настроение выражено. Если ребенок хочет, он может объяснить, что произошло, почему настроение изменилось в лучшую сторону. Иногда эмоциональное состояние кого-либо из группы не совпадает с общим настроением, и это требует особого внимания ведущего, так как ребенок должен почувствовать, что его поддерживают, и у него есть право именно на это переживание. Ребенку бывает трудно противопоставлять свое настроение эмоциональному состоянию большинства. Это делается легко, когда тебя кто-то поддерживает. На этих занятиях таким человеком является ведущий. Своим поведением, речью он обеспечивает условия психологической безопасности и принятия.

На групповых занятиях работа идет параллельно по четырем основным направлениям.

Аксиологическое направление предполагает развитие умения принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки.

Инструментальное направление подразумевает развитие у ребенка умения осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков, т. е. развитие личностной рефлексии.

Потребностно — мотивационное направление заключается в развитии умения находить в трудных ситуациях силы внутри себя, принимать ответственность за собственную жизнь, умения делать выбор, в развитии потребности в самоизменении и личностном росте.

Развивающее направление предполагает для дошкольников адекватное ролевое развитие, а также формирование эмоциональной децентрации и произвольной регуляции поведения.

В занятиях каждого блока используются следующие методические средства:

1. Ролевые игры (ролевая гимнастика, включающая ролевые действия и ролевые образы, психодрама), которые основываются на понимании социальной роли человека в обществе. К основным нарушениям ролевого развития у детей обычно относят ролевую ригидность — неумение переходить из роли в роль, ролевую аморфность — неумение прини-

- мать любую роль, отсутствие ролевой креативности — неумение продуцировать новые образы, принятие патологических ролей.
2. Психогимнастические игры, основывающиеся на теоретических положениях социально-психологического тренинга. В этих играх формируется: принятие своего имени; принятие своих качеств характера; принятие своего прошлого, настоящего, будущего.
 3. Коммуникативные игры:
 - игры, направленные на формирование у детей умения увидеть в другом человеке его достоинства и уметь вербально и невербально поддержать его.
 - игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения;
 - игры, обучающие умению сотрудничать;
 - игры на проигрывание ситуативных диалогов;
 - коллективно-творческие игры.
 4. Игры и задания, направленные на развитие произвольности, осознание таких понятий, как «хозяин своих чувств» и «сила воли».
 5. Игры, направленные на развитие воображения: вербальные игры, невербальные игры и «мысленные картинки».
 6. Задания с использованием «терапевтических» метафор. Систематическое предъявление детям метафор приводит к усвоению ими основной идеи метафоры: «каждый человек способен изменить ситуацию», «безвыходных ситуаций не бывает», тем самым у ребенка формируется «механизм самопомощи».
 7. Релаксационные методы: использование упражнений, основанных на методе активной нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона, дыхательные техники, визуально-кинестетические техники.
 8. Использование эмоционально-символических методов. Эта группа методов базируется на представлении К. Юнга и его последователей о том, что формирование символов отражает стремление психики к развитию и превращение символов или образцов фантазии в осязаемые факты с помощью рисования, сочинения рассказов и стихов, лепки способствует личной интеграции. Можно исполь-

зовать две основные модификации эмоционально-символических методов, предложенных Дж. Алланом:

- групповое обсуждение различных чувств: радости, обиды, гнева, страха, печали, интереса (как необходимый этап для обсуждения используются детские рисунки, выполненные на темы чувств. При этом на стадии рисования иногда исследуются и обсуждаются чувства и мысли, которые не удается раскрыть в процессе вербального общения);
- направленное рисование, т. е. рисование на определенные темы.

Рассмотрим основные преимущества используемых методов в системе психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста:

1. Игры-драматизации. Драматизация близка детям. Это объясняется двумя главными моментами: во-первых, драма основана на действии, совершаемом самим ребенком, непосредственно соединяя художественное творчество с личными переживаниями, а во-вторых, она связана с игрой. Чтобы ребенок смог создать живой сценический образ, он должен перевоплотиться в персонаж, роль которого играет, суметь жить его чувствами и переживаниями. В этом ребенку помогают действия, совершаемые им по ходу спектакля. Их преимущество состоит в том, что персонажами игр становятся сами дети. В ходе игры дети не только получают удовольствие от познания окружающего мира, но и при этом учатся управлять собой. Участие детей в игре является добровольным. Элементами игр выступают специальные упражнения, объединенные в группы и направленные на развитие умений произвольной регуляции в различных сферах деятельности. Каждое упражнение включает фантазию (мысли и образы), чувства (эмоции и переживания) и движения ребенка для того, чтобы он научился произвольно воздействовать на каждый элемент этой триады. Чтобы ход общей игры не прерывался, все упражнения объединяются содержанием сюжетно-ролевой игры. Отсутствие каких-либо внешних атрибутов — одно из условий игр.

Все предметы и события игрового сюжета должны быть воображаемыми, т. е. обозначаться физическими действиями или замещаться предметами обычного окружения. Каждая часть занятий решает не одну, а несколько совершенно самостоятельных задач, по-своему важных для развития эмоциональной сферы ребенка. В сюжет игры включаются творческие идеи и предложения самих детей.

2. Психогимнастика выражает какой-либо образ фантазии, насыщенный эмоциональным содержанием. Психогимнастические упражнения используют механизм психофизического эмоционального единства. Например, ребенок не только выполняет резкие ритмические махи руками, а представляет себя веселым зайчиком, играющим на воображаемой трубе. Это упражнение доставляет ему массу удовольствия, включает его фантазию, улучшает ритмичность движения. В последовательности психогимнастических упражнений важно соблюдать чередование и сравнение противоположных по характеру движений (напряженных и расслабленных, резких и плавных, частых и медленных, дробных и цельных, едва заметных пошевеливаний и совершенных застываний, вращений тела и прыжков, свободного продвижения в пространстве и столкновения с предметами), сопровождаемых попеременно мышечным расслаблением и напряжением. Такое чередование движений гармонизирует психическую деятельность мозга. При этом упорядочивается психическая и двигательная активность ребенка, улучшается настроение, сбрасывается инертность самочувствия.
3. Упражнения на эмоции и эмоциональный контакт направлены на развитие у детей способности понимать, осознавать, правильно выражать и полноценно переживать свои и чужие эмоции.

Игровое и психологическое содержание этих упражнений призвано решать следующие задачи:

- фиксировать внимание ребенка на чужих проявлениях эмоций;
- подражательно воспроизводить чужие эмоции, фиксируя мышечные ощущения;

- анализировать и словесно описывать мышечные ощущения при проявленных эмоциях;
 - повторно воспроизводить эмоции, контролируя ощущения.
4. Коммуникативные упражнения, при которых происходит тренировка общих способностей невербального воздействия детей друг на друга (эмоциональные проявления и контакты — пантомимы). В эти упражнения включаются обмен ролями партнеров по общению и оценка эмоций. Главным инструментом, которым овладевает ребенок, выполняя данные упражнения, является умение сопереживать, освобождаться от эмоциональной напряженности, свободно проявлять эмоции, активно общаться.
 5. Мимические и пантомимические этюды, в которых выразительно изображаются отдельные эмоциональные состояния (радость, удивление, интерес, гнев и другие), связанные с переживанием телесного и психического удовольствия или недовольства. С помощью этюдов дети знакомятся с элементами выразительных движений мимикой, жестом, позой, походкой.
 6. Психомышечная тренировка нацелена на снятие психоэмоционального напряжения, создание желательного настроения, улучшение самочувствия и настроения, закрепление положительных эмоций, стимулирующих и упорядочивающих психическую и физическую активность детей, приводящих в равновесие их эмоциональное состояние.
 7. Элементы психологического тренинга позволяют воссоздать и проиграть реальную ситуацию, окружающую ребенка, а также найти выход из нее как с положительным, так и с отрицательным результатом. В данном случае ребенок наглядно может убедиться в том, что в любой ситуации можно найти несколько вариантов решений. Причем ребенок сам может повлиять на исход ситуации, выбирая для себя наиболее подходящий.

Рассмотрим обучающие способы, приемы и содержание заданий по развитию творческого потенциала через воздействие на эмоциональную сферу ребенка:

1. Рассмотрение собственной мимики перед зеркалом. Сознательное изменение выражения лица и ответ ребенка на вопрос взрослого: «Что теперь чувствуешь?» — отрабатывается связь между мимическим проявлением и эмоциональным самоощущением (прямая и обратная).
2. Игра «Артисты немого кино» — проводится перед зеркалом; возможны разные формы игры: задается текст или эмоциональный звуковой образ, который сопровождается мимическими и пантомимическими эмоциями «артиста»; воспроизводится определенная мимическая эмоция, и под нее ребенок подбирает ситуацию, соответствующего персонажа и т.д. Активное использование видеотехники.
3. «Мимический диктант» — специальный текст (например, «сценарий фильма») сопровождается мимикой, вокализациями-звукоподражаниями и пантомимикой ребенка; проводится перед зеркалом.
4. Тот же «мимический диктант», но записанный на видеопленку; ребенок может сравнить свою экспрессию с эмоциональной выразительностью других детей (только при желании ребенка). Неудачи не отмечаются, удачи вызывают положительную оценку взрослого; здесь же идет обрабатывание разных видов походки, особое выделение благородства движений и походки, обучение способам связи собственного внутреннего самочувствия и выражения его в походке (красота, легкость, собранность).
5. Эмоциональный аутотренинг через эмоциональную идентификацию (отождествление) с любым персонажем — поскольку в подобной ситуации ребенок всецело сосредоточен на взаимодействии и общении с персонажем, взрослый голосом и поступками персонажа может открывать ребенку его эмоциональный образ, который для него чаще всего отсутствует, корректировать его, поддерживать позитивные стороны, снимать неуверенность в проявлении своих эмоций, подчеркивать их эстетические стороны и т.п.
6. Рассказывание сказок, историй (извлеченных из литературных источников, придуманных взрос-

лым или самим ребенком) от первого лица, где вместо главного персонажа — «Я»; ведущий при этом старается задержать ребенка на передаче своих внутренних переживаний. Такой рассказ в группе может подхватываться детьми по цепочке, но каждый, продолжая сюжет, говорит только от себя (здесь ребенку открывается возможность сравнить свои собственные переживания с переживаниями других детей и взрослого) и т. д.

7. Проигрывание ситуаций и сюжетов, где от ребенка требуется произвольная регуляция эмоций: хладнокровие, эмоциональная выдержка, овладение своим страхом или неуместным весельем, преодоление неуверенности.
8. Создание «автопортрета» — рисунок, «фотография» (рисование своего портрета в игре в фотографию). В семье — игра-упражнение «Какой Я»: ребенок диктует взрослому «Письмо незнакомому другу», в котором «описывает» свои особенности и воссоздает свой эмоциональный образ.

Основные методы организации психолого-педагогического процесса: коллективные и индивидуальные; развивающие; диалогические; проблемные; поисковые и др.

Таким образом, основным содержанием психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития дошкольника выступает проектирование образовательной среды дошкольной организации.



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социально-коммуникативное развитие личности дошкольника является базовой составляющей психического развития ребенка.

Основными показателями социально-коммуникативного развития дошкольников, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, являются:

- уровень сформированности чувства принадлежности к своей семье, уважительного отношения к окружающим;
- уровень развития общения ребенка со взрослыми и сверстниками;
- уровень готовности ребенка к совместной деятельности со сверстниками;
- уровень усвоения социальных норм и правил, нравственное развитие ребенка;
- уровень развития целенаправленности и самостоятельности;
- уровень сформированности позитивных установок по отношению к труду и творчеству;
- уровень сформированности знаний в области безопасности жизнедеятельности (в различных социально-бытовых и природных условиях);
- уровень интеллектуального развития (в социальной и эмоциональной сфере) и развитие эмпатийной сферы (отзывчивость, сострадание).

Эффективность социально-коммуникативного развития ребенка зависит от системы взаимоотношений, которая выстраивается в образовательной среде ДОУ.

Образовательная среда будет способствовать эффективному социально-коммуникативному развитию дошкольникам если:

- будут определены и созданы условия для актуализации активности личности дошкольника по использованию возможностей, обеспечиваемых образовательной средой, комплиментарных его потребностям;
- развивающие возможности образовательной среды будут определены через систему принципов, включающую принципы открытости; гибкого зонирования; стабильности — динамичности; полифункциональности; принципа интеграции образовательных областей;
- проектирование образовательной среды будет осуществляться исходя из разных стартовых возможностей детей дошкольного возраста.

Реализация этих условий требует создания в ДООУ системы психолого-педагогического сопровождения, направленной на выявление и раскрытие потенциалов социально-коммуникативного развития дошкольников.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. — 1995. — №1. — С. 111–131.
2. Аллахердов В.М., Безносков С.П., Богданова С.И. Психология. — М., 2009.
3. Анастасова Л.П., Иванова И.В., Ижевский П.В. Жизнь без опасностей. Первые шаги к самостоятельности. — М., 2001.
4. Бариленко Н.В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности // Вопросы психологии. — 1988. — №4. — С. 34–36.
5. Безруких М.М. Комплект диагностических материалов по оценке и учету индивидуальных особенностей развития детей 5–7 лет. — М., 2016.
6. Белая Н.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников. — М., 2000.
7. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. — М., 2001.
8. Белкина В.Н. Психологические аспекты взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в контексте современных требований к дошкольному образованию // Ярославский педагогический вестник. Т. II (Психолого-педагогические науки). — 2012. — №1. — С. 291–294.
9. Белякова Е.Г. Нравственное развитие ребенка: психологический аспект. — Тюмень, 1999.
10. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. — М., 1994.
11. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности; под ред. Д.И. Фельдштейна. — М., 1995.
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). — М., 1968.
13. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей / Вопросы психологии. — 1975. — №1. — С. 41–43.
14. Буева Л.П. Социальная среда и формирование гармонической личности. — М., 1971.
15. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. — М., 1974.
16. Виноградова Н.Ф., Куликова Т.А. Дети, взрослые и мир вокруг. — М., 2000.
17. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. В.К. Котырло. — Киев: Рад. шк., 1987.

18. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. — М., 1989.
19. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб, 1997.
20. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков: Психология межличностного познания. — М., 1981.
21. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. — М., 1984.
22. Гуськова Т. В. Что такое самостоятельный ребёнок // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 11 — С. 60–64.
23. Дошкольная педагогика // Под редакцией В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. — М., 1988.
24. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. — М., 1977.
25. Дыбина О.А. Диагностика направленности ребенка на мир семьи. Учебно-методическое пособие — М., 2009.
26. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психологическое развитие дошкольников. — М., 1984.
27. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б., Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. — М., 1964.
28. Иванов А.В. Культурная среда общеобразовательного учреждения: библиография / А.В. Иванов. — М., 2005.
29. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб., 2000.
30. Исаева И.Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства: диссертация на соиск. канд. пед. наук. — Ростов/н-Дону, 2011.
31. Калининский Л.П., Богданова Н.В., Петрова Т.Е., Смоленская Л.М. Функциональная классификация эмпатии как феномена социальной перцепции // Психология общения и проблемы коммунистического воспитания: Тезисы докладов. — Омск, 1981.
32. Козлова С. А., Кожокарь С. В., Шукшина С. Е., Шахманова А.Ш. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальным миром. Учебник. — М., 2016.
33. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. — М., 1998.
34. Козырев В.А. Гуманитарная образовательная среда. Языковая культура. — СПб., 1999.
35. Кон И.С. Психология самостоятельности // Педагогика здоровья. — М., 1992.
36. Кравцов Г., Кожарина Л., Плашаева Л. Царевна Несмеяна и другие, или Воспитание произвольности//Дошкольное воспитание. — 1971. — № 11. — С. 61–64.
37. Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности. — СПб., 1995.
38. Левин-Щирин Ф. Некоторые методы и приемы воспитания поведения дошкольника // Дошкольное воспитание. — 2008. — №4. — С. 15.
39. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.
40. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. — М., 1995.

41. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. — М., 1997.
42. Логинова В.И. Ознакомление с трудом взрослых как средство нравственного воспитания дошкольников. Сборник научных трудов. XXI Герценовские чтения. Содержание умственного воспитания детей дошкольного возраста. — Ленинград, 1978.
43. Люблинская А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. — М., 1971.
44. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22.
45. Маркова Т.А. Воспитание дошкольника в семье. — М., 1999.
46. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб., 1999.
47. Микляева Н. В. Несколько слов о развитии и поддержке детской активности и самостоятельности // Детский сад от А до Я. — 2008. — №1 — С. 17–23.
48. Митева Л.Б. Соотношение уровней общения со взрослым и со сверстником: Автореф. канд. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1984.
49. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л.А. Венгера. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1985.
50. Мухина В.С. Психология дошкольника. — М., 1975.
51. Мясищев В.Н. Психология отношений. — М., 2005.
52. Нгуен Минь Ань Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников: на примере российских и вьетнамских детей: диссертация на соиск. канд. психол. наук. — Воронеж, 2008.
53. Непомнящая Н. Формирование воли // Дошкольное воспитание. — 1963. — №9. — С. 3–41.
54. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В.Г. Нечаевой. — М., 1984.
55. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. — М., 1989.
56. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. — М., 1988.
57. Психология дошкольника. Хрестоматия // сост. Урунтаева Г.А. — М., 1997.
58. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович: Под редакцией А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. — М., 1986.
59. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца. — М., 1986.
60. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / В 2-х т. Т. 1. — М., 1989.
61. Сафонова О.А. Дошкольное учреждение: основы управления качеством образования / О.А. Сафонова // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 12. — С. 70–71.
62. Семаго Н. Целенаправленность деятельности (Регуляторная зрелость) — URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200201308> (Дата обращения: 21.09.2018 г.)
63. Смирнова Е.О. Детская психология. — М., 2008.

64. Смирнова Е.О. Моральное и нравственное развитие дошкольников // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 4. — С. 12–18.
65. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 49–57.
66. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. — М., 2005.
67. Сорина А.К. Проектирование образовательной среды в дошкольном учреждении. — СПб., 2004.
68. Стеркина Р.Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ленинград, 1986.
69. Таранова Е.В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: игры, упражнения, занятия. — Ставрополь, 2003.
70. Теплюк С. Истоки самостоятельности // Дошкольное воспитание. 1991. — №7. — С. 67.
71. Узнадзе Д.Н. Психология установки. — СПб., 2001.
72. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. — М., 1996.
73. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. — СПб., 2007.
74. Шумакова А.В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования: монография. — Ставрополь, 2007.
75. Шмидт А.Ф. Психолого-педагогические условия продуктивной совместной деятельности дошкольников // Ярославский педагогический вестник. — Т. II (Психолого-педагогические науки). — 2014. — № 4. — С. 254–258.
76. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М., 1995.
77. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. — М., 1985.
78. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. — М., 2009.
79. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии. — Саратов, 1984.
80. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. — М., 1984.
81. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. — М., 1986.
82. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М., 2001.

Учебное издание

□

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

□

Учебно-методическое пособие



Подписано в печать 20.12.2018. Формат 65 × 95 1/16.
Гарнитура Georgia. Бумага 80 г. Усл. печ. л. 11,54.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Дизайн-студия Б».
Ставрополь, ул. Маршала Жукова, 46. Тел. (8652) 333-131.
