

Е. И. Рогов

Настольная книга практического психолога

Часть 1

**Система работы психолога
с детьми разного возраста**

4-е издание, переработанное и дополненное

Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru

МОСКВА
ЮРАЙТ
2014

УДК 159.9
ББК 88.4
P59

Автор:

Рогов Евгений Иванович — доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной и прикладной психологии Южного федерального университета.

Рецензенты:

Прохоров А. О. — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского государственного педагогического университета;

Алферов А. Д. — доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии развития Южного федерального университета.

Рогов, Е. И.

P59 Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста : практич. пособие / Е. И. Рогов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2014. — 412 с. — Серия : Настольная книга специалиста.

ISBN 978-5-9916-1901-1 (ч. 1)
ISBN 978-5-9916-1973-8

Книга состоит из двух частей. В первой части пособия представлена система диагностических и коррекционных методик, которые стали классическими в образовательной сфере и используются большинством отечественных школьных психологов при работе с детьми и подростками. Вторая часть посвящена работе со взрослыми.

Для психологов, социальных педагогов, психиатров и всех интересующихся данными видами деятельности.

УДК 159.9
ББК 88.4

ISBN 978-5-9916-1901-1 (ч. 1)
ISBN 978-5-9916-1973-8

© Рогов Е. И., 2005
© Рогов Е. И., 2012, с изменениями
© ООО «Издательство Юрайт», 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	7
Введение	9
Глава 1. Психодиагностическая работа с детьми дошкольного возраста	12
1.1. Общая характеристика возраста	12
1.2. Основные принципы психодиагностической работы с дошкольниками....	17
1.2.1. Диагностическое интервью.....	17
1.3. Депривация и пути ее выявления	18
1.3.1. Динамическая организация двигательного акта	20
1.3.2. Проведение звукового анализа слова	22
1.3.3. Выделение основной мысли прочитанного текста	23
1.4. Исследование познавательной сферы дошкольника	25
1.4.1. Исследование памяти.....	25
1.4.1.1. Методика «Нелепицы»	25
1.4.1.2. Методика «10 слов»	26
1.4.1.3. Методика А. Н. Леонтьева	27
1.4.2. Исследование мышления.....	28
1.4.2.1. Доска форм Сегена	28
1.4.2.2. Методика «Последовательность событий».....	29
1.4.2.3. Методика «Классификация».....	30
1.4.2.4. Методика «Изучение умственного развития детей» (Э. Ф. Замбиявичене)	32
1.4.2.5. Определение уровня умственного развития старших дошкольников и младших школьников	36
1.5. Диагностика эмоционально-аффективной сферы	41
1.5.1. Диагностика наличия страхов.....	42
1.5.2. Диагностика тревожности.....	43
1.6. Оценка волевых возможностей дошкольника	46
1.7. Исследование межличностных отношений ребенка с родителями	50
1.7.1. Методика «Рисунок семьи».....	50
1.8. Определение психологической готовности детей к школьному обучению	54
1.8.1. Ориентационный тест школьной зрелости Керна — Йерасека	57

1.8.2. Методика «Графический диктант»	65
1.8.3. Методика «Образец и правило»	68
1.8.4. Методика «Лабиринт»	70
1.8.5. Самодиагностика для родителей	73
Глава 2. Особенности психологической работы с детьми младшего школьного возраста	80
2.1. Использование графических приемов в работе практических психологов	80
2.1.1. «Мой круг общения»	80
2.1.2. «Кто виноват?».....	82
2.1.3. «Радости и огорчения в моей жизни»	83
2.2. Исследование познавательной сферы дошкольника	84
2.2.1. Оценка внимания младшего школьника.....	84
2.2.1.1. Оценка устойчивости внимания (методика «Корректирующая проба»)	84
2.2.1.2. Оценка объема динамического внимания	86
2.2.1.3. Оценка переключения внимания	87
2.2.2. Оценка кратковременной памяти.....	90
2.2.3. Оценка мышления младшего школьника	93
2.2.3.1. Решение текстовых задач (методика А. З. Зака).....	95
2.2.3.2. Оценка вербально-логического мышления (методика «Исключение слов»)	98
2.2.3.3. Оценка образного мышления	100
2.2.3.4. Диагностика интеллекта с помощью теста Гудинафа — Харриса	102
2.3. Исследование личностных особенностей младшего школьника	114
2.3.1. Многофакторное исследование личности	114
2.3.2. Диагностика психических состояний младших школьников	130
2.3.3. Диагностика тревожности.....	133
2.3.3.1. Оценка явной тревожности (шкала СМАС).....	133
2.3.3.2. Оценка уровня тревожности (тест школьной тревожности Филипса)	138
2.3.4. Самооценка и уровень притязаний младшего школьника.....	143
2.3.4.1. Исследование самооценки с помощью методики «Три оценки»	144
2.3.4.2. Исследование уровня притязаний (методика «Справлюсь или нет?»)	145
2.4. Исследование отношений младшего школьника с родителями	146
2.4.1. Методика идентификации детей с родителями (опросник А. И. Зарова).....	146

2.5. Использование метода наблюдения для определения психологических особенностей школьника	148
2.6. Работа с «трудными» школьниками	152
2.6.1. Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов	158
2.6.2. Схема изучения психологических особенностей личности «трудных» школьников	160
Глава 3. Работа психолога с подростками	165
3.1. Исследование познавательной сферы подростка	169
3.1.1. Оценка внимания (по методике Г. Мюнстерберга)	169
3.1.1.1. Исследование произвольного внимания (методика «Расстановка чисел»)	170
3.1.2. Диагностика способности к обучению	171
3.1.2.1. Методика «Интеллектуальная лабильность» (модификация С. Н. Костроминой)	171
3.1.2.2. Школьный тест умственного развития (ШТУР).....	173
3.1.2.3. Изучение познавательной направленности подростка	195
3.1.2.4. Изучение отношения к учебным предметам (по Г. Н. Казанцевой).....	198
3.2. Выявление уровня тревожности у подростков	199
3.3. Исследование самооценки подростка (опросник Г. Н. Казанцевой)....	204
3.4. Выявление типа темперамента (тест Айзенка).....	205
3.5. Оценка отношений подростка с классом	219
3.5.1. Тест «Восприятие группы индивидом»	219
3.6. Определение акцентуаций характера у подростков	222
3.6.1. Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) ...	222
3.6.2. Тест-опросник Г. Шмишека	263
3.6.3. Тест акцентуации характера «Чертова дюжина»	268
3.7. Диагностика состояния агрессии у подростков	275
3.7.1. Опросник Басса — Дарки.....	276
3.8. Оценка волевых качеств подростков (по А. И. Высоцкому)	280
3.9. Построение личностного профиля с помощью опросника Р. Б. Кеттелла	282
Глава 4. Работа психолога с лицами юношеского возраста	298
4.1. Оценка личностных особенностей	300
4.1.1. Исследование личности с помощью FPI.....	300
4.1.2. Методика «Автопортрет»	313
4.1.3. Методика «Несуществующее животное»	320

4.2. Определение акцентуаций характера у старшеклассников	324
4.2.1. Методика аутоидентификации акцентуаций характера Э. Г. Эйдемиллера	324
4.3. Выявление мотивов поведения у старших школьников	331
4.3.1. Оценка уровня притязаний с помощью опросника В. К. Гербачевского.....	331
4.3.2. Измерение мотивации достижения с помощью опросника ТМД	337
4.3.3. Измерение мотивации аффилиации с помощью опросника ТМА	342
4.3.4. Исследование мотивационной сферы с помощью ТЮФ	347
4.4. Определение уровня ответственности личности	351
4.4.1. Тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК)	352
4.5. Оценка психических состояний старшеклассников	356
4.5.1. Характеристика типа нервной деятельности (тест-опросник Я. Стреляу)	356
4.5.2. Оценка нервно-психического напряжения	362
4.5.3. Измерение степени выраженности астенического состояния	368
4.5.4. Измерение степени выраженности сниженного настроения — субдепрессии	370
4.5.5. Определение уровня тревожности	372
4.5.6. Изучение свойств нервной системы учащихся	376
4.5.7. Оценка подвижности нервных процессов по жизненным показателям	385
4.6. Исследование познавательных интересов в связи с задачами профориентации	387
4.6.1. Изучение профессиональных намерений старшеклассников.....	388
4.6.1.1. Профориентационная анкета	388
4.6.1.2. Определение направленности личности (анкета Б. Басса)	390
4.6.2. Диагностика познавательных интересов школьников	395
4.6.2.1. Методика «Карта интересов» (модификация О. Г. Филимоновой)	395
4.6.2.2. Определение склонностей по методике Л. А. Йовайши...	404
4.6.2.3. Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)	408

ПРЕДИСЛОВИЕ

Социальная активность, нравственность, реализация способностей личности — главные задачи образования, успешность решения которых во многом зависит от направления и темпов реформ школьной жизни. Одной из проблем, стоящих перед педагогами, является психолого-педагогический дуализм в отношении развивающейся личности: обучение и воспитание не всегда основываются на знаниях о психологии развития ребенка и формировании его личности.

Каждый школьник обладает только одному ему присущими особенностями познавательной деятельности, эмоциональной жизни, воли, характера; каждый требует индивидуального подхода, который учитель в силу разных причин не всегда может осуществить. Даже специально разработанные психологические рекомендации оказываются неэффективными из-за существующих профессиональных барьеров и низкого качества профессиональной психологической подготовки учителей. Результатом такого положения дел стало проведение аттестации школ и учителей без учета психологических характеристик школьников, уровня их психического развития.

Тем не менее, несмотря ни на что, практическая психология образования продолжает развиваться. В различных учреждениях возникают психологические службы, которые с оптимизмом берутся за решение самых сложных проблем.

Деятельность психолога в школе позволяет более основательно вникнуть в школьную жизнь, максимально содействовать развитию подрастающей личности, однако данный процесс идет отнюдь не гладко. По экономическим причинам не все школы смогли ввести в свой штат психолога. Множество проблем накопилось и в структурах, призванных ликвидировать «психологические пробелы» в школе.

В частности, многочисленные факультеты, ускоренные курсы по подготовке и переподготовке детских психологов, давая лишь общие теоретические сведения, не формируют психологического мышления у бывших учителей. В связи с этим в практической деятельности детские психологи, усвоив абстрактно-обобщенные понятия и методики, испытывают большие трудности при их применении в реальном учреждении, сложившемся коллективе, в отношении к конкретной личности. Кроме того, после получения диплома или свидетельства о переподготовке новоиспеченные психологи нередко полностью

утрачивают связь со своей *alma mater*. Оказавшись предоставлены сами себе, специалисты, решившие посвятить себя психологическому взаимодействию с детьми, напоминают бойца на поле брани без командира и без оружия. Особенно это относится к психологам, работающим на периферии.

Слабое методическое оснащение психологов связано с давно ставшим анахронизмом утверждением о недопустимости распространения методик без особых на то распоряжений. Основным аргументом данного утверждения является предположение о том, что если методики попадут в руки непрофессионалам, это дискредитирует науку, нанесет ей непоправимый вред. Подобный аргумент вряд ли можно назвать серьезным, и при ближайшем рассмотрении он, конечно, не выдерживает никакой критики. Если говорить об ущербе, то он наносится в первую очередь самому специалисту или, лучше, дилетанту, который не смог адекватно реализовать ту или иную методику. Ведь никто не призывает закрыть аптеки, где продают лекарства, которые могут быть опасными, а то и смертельными при приеме не по назначению или в случае превышения дозировки.

Остро ощущается потребность в координации деятельности школьных психологов, их методическом оснащении, консультациях в сложных случаях. Такими координационными учреждениями сегодня выступают центры психологической помощи детям и подросткам при городских отделах образования.

Существует необходимость помочь практикующему психологу подобрать соответствующий инструментарий, адекватный стоящим перед ним задачам, чему посвящена предлагаемая читателю книга. Автор чрезвычайно признателен коллегам по факультету практической психологии Ростовского педагогического университета, прежде всего Э. К. Гульянц, А. К. Белоусовой, А. А. Осиповой, Т. П. Скрипкиной, которые своими материалами, замечаниями, рекомендациями и непосредственным участием помогли подойти к решению этой задачи.

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время традиционным в деятельности детских психологов стал структурный подход, в рамках которого рассматриваются личностные и индивидуальные параметры, батареи методов исследования, межличностные отношения и т.д. Попытки же рассмотреть психические свойства как материально-структурные, более характерные для вульгарно-материалистического подхода, не увенчались успехом, ибо внутренний мир личности не доступен прямому наблюдению и может быть раскрыт только путем научного анализа тех систем, к которым принадлежит человек. Вполне уместно поэтому рассмотреть работу школьных психологов через призму системного подхода.

Можно выделить два основных признака системности воззрений:

- системная терминология, в которой воплощены системные конструкции мысли;
- содержательная полнота отображения объекта как системы в рамках данного направления исследования.

Системная терминология — «система», «элемент», «структура», «связь» и т.д. — обеспечивает известную четкость и единообразие формы описания, организуя соответственно мысль исследователя, однако не гарантирует системы работы. В связи с этим необходимо введение содержательного признака системности — содержательной полноты отображения изучаемого объекта в качестве системы. Как отмечал С. Л. Рубинштейн, человеческому бытию присущи многоплановость и многослойность. Чтобы раскрыть все богатство внутреннего мира человека и определить особенности его психики, необходимо рассмотреть совокупность систем, образующих бытие человека и являющихся основаниями его качеств.

Согласно системному подходу, подчеркивал Б. Ф. Ломов, любое явление возникает и существует в рамках некоторой (достаточно большой) системы явлений. При этом важно, что связи между явлениями, которые относятся к данной системе, выступают не как эпизодические и случайные взаимодействия, а являются существенными условиями возникновения, существования и развития каждой из них, а все вместе — и системы в целом. Принадлежность человека к различным системам так или иначе проявляется в его психологических качествах.

Множественность оснований этих качеств порождает их многообразие и многосторонность.

Поскольку деятельность психолога в школе в большей мере направлена на решение конкретных проблем, с которыми к нему обращаются учащиеся, их родители или учителя, то основной целью психологической службы в целом можно считать содействие психическому здоровью, образовательным интересам и раскрытию индивидуальности социализирующейся личности, коррекцию разного рода затруднений в развитии.

Системность работы психолога обеспечивается следующим образом. Во-первых, психолог рассматривает личность ученика как сложную систему, имеющую разную направленность проявлений (от собственной внутренней активности индивида до участия в различных группах, оказывающих на него определенное влияние). Во-вторых, используемый работниками психологической службы методический инструментарий также подчиняется логике системного подхода и нацелен на выявление всех сторон и качеств ученика, с тем чтобы помочь его развитию.

В самом общем виде диагностическую, консультативную и коррекционную работу с учащимися необходимо вести на пяти важнейших уровнях.

1. *Психофизиологический уровень* показывает сформированность компонентов, составляющих внутреннюю физиологическую и психофизиологическую основу всех систем развивающегося субъекта.

2. *Индивидуально-психологический уровень* определяет развитие основных психологических систем субъекта (познавательной, эмоциональной и т.д.).

3. *Личностный уровень* выражает специфические особенности самого субъекта как целостной системы, его отличие от аналогичных субъектов, находящихся на данном этапе развития.

4. *Микрогрупповой уровень* показывает особенности взаимодействия развивающегося субъекта как целостной системы с другими субъектами и их объединениями.

5. *Социальный уровень* определяет формы взаимодействия субъекта с более широкими социальными объединениями и обществом в целом.

Кроме того, в систему деятельности психологической службы должны быть включены различные виды работ с персоналом учреждений образования (совместные комплексные исследования, консультации, семинары и т.п.), направленные не только на повышение психологической компетентности педагогов, но и на преодоление

оторванности школы от реальной жизни. Актуальность данной формы работы также вызвана необходимостью избежать превращения психологической службы в «скорую помощь» или «стол заказов», выполняющий только порученные задания. Важно, чтобы психолог мог владеть психологической ситуацией в школе, сам определял перспективы своего развития, стратегию и тактику взаимодействия с различными группами учащихся и индивидами.

ГЛАВА 1. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Общая характеристика возраста

Старший дошкольный возраст является периодом интенсивного психического развития. Особенности этого этапа проявляются в прогрессивных изменениях во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и кончая возникновением сложных личностных новообразований.

В сфере ощущений отмечается существенное снижение порогов всех видов чувствительности. Повышается дифференцированность восприятия. Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образов к *сенсорным эталонам* — общепринятым представлениям об основных видах каждого свойства. К шести годам развивается четкая избирательность восприятия по отношению к социальным объектам.

В дошкольном возрасте внимание носит произвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, эмоциональным отношением к ней, при этом содержательные особенности внешних впечатлений, обеспечивающие такое повышение, меняются с возрастом. Существенное повышение устойчивости внимания отмечается в исследованиях, в которых детям предлагается рассматривать картинки, описывать их содержание, слушать рассказ. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах. Для этой цели старший дошкольник пользуется определенными способами, которые он перенимает у взрослых. Таким образом, возможности новой формы внимания — *произвольного внимания* — к 6—7 годам уже достаточно велики.

В значительной степени этому способствует совершенствование планирующей функции речи, которая является «универсальным средством организации внимания» (В. С. Мухина). Речь дает возможность заранее словесно выделить значимые для определенной задачи предметы, организовать внимание, учитывая характер предстоящей деятельности. Несмотря на существенные сдвиги в развитии внимания, преобладающим на протяжении всего дошкольного периода остается произвольное внимание. Даже старшим дошкольникам еще

трудно сосредоточиться на однообразной и неинтересной деятельности; напротив, в процессе интересной для них игры внимание может быть достаточно устойчивым.

Подобные возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. В старшем дошкольном возрасте память носит произвольный характер. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, оставляет наибольшие впечатления. Таким образом, объем фиксируемого материала во многом определяется эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. По сравнению с младшим и средним дошкольным возрастом относительная роль произвольного запоминания у детей 6—7 лет несколько снижается, вместе с тем прочность запоминания возрастает. В старшем дошкольном возрасте ребенок в состоянии воспроизвести полученные впечатления через достаточно длительный срок.

Одним из основных достижений старшего дошкольника является развитие *произвольного запоминания*. Некоторые его формы можно отметить в возрасте 4—5 лет, однако значительного развития данный вид запоминания достигает к 6—7 годам. Во многом этому способствует игровая деятельность, в которой умение запоминать и вовремя воспроизводить необходимые сведения является одним из условий достижения успеха. Важная особенность возраста 6—7 лет заключается в том, что перед ребенком может быть поставлена цель, направленная на запоминание определенного материала. Наличие подобной возможности связано с тем, что ребенок начинает использовать различные приемы, специально предназначенные для повышения эффективности запоминания: повторение, смысловое и ассоциативное связывание материала.

Таким образом, к 6—7 годам структура памяти претерпевает существенные изменения, связанные со значительным развитием произвольных форм запоминания и припоминания. Произвольная память, не связанная с активным отношением к текущей деятельности, оказывается менее продуктивной, хотя в целом сохраняет господствующее положение.

Подобное соотношение произвольной и произвольной форм отмечается в отношении такой психической функции, как *воображение*. Большой скачок в его развитии обеспечивает игра, необходимым условием которой является наличие замещающей деятельности и предметов-заместителей. В старшем дошкольном возрасте замещение становится чисто символическим и постепенно начинается переход к действиям с воображаемыми предметами. Формирование воображения находится в непосредственной зависимости от развития речи ребенка. Воображение в этом возрасте расширяет возможности ребенка

во взаимодействии с внешней средой, способствует ее освоению, вместе с мышлением служит средством познания действительности.

Развитие пространственных представлений ребенка к 6—7 годам достигает высокого уровня. Для детей характерны попытки провести анализ пространственных ситуаций. Хотя такие попытки не всегда достаточно успешны, анализ деятельности детей указывает на расчлененность образа пространства с отражением не только предметов, но и их взаимного расположения.

Развитие представлений во многом характеризует процесс формирования мышления, становление которого в этом возрасте в значительной степени связано с совершенствованием возможности оперировать представлениями на произвольном уровне. Такая возможность существенно повышается к шести годам в связи с усвоением новых способов умственных действий. Формирование новых способов умственных действий в значительной степени опирается на освоение определенных действий с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения. Дошкольный возраст предоставляет наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления.

Н. Н. Поддьяков показал, что в возрасте 4—6 лет происходит интенсивное формирование и развитие навыков и умений, способствующих изучению детьми внешней среды, анализу свойств предметов, воздействию на них с целью изменения. Этот уровень умственного развития, т.е. *наглядно-действенное мышление*, является как бы подготовительным, способствует накоплению фактов, сведений об окружающем мире, созданию основы для формирования представлений и понятий. В процессе наглядно-действенного мышления появляются предпосылки для формирования более сложной формы — *наглядно-образного мышления*, которое характеризуется тем, что разрешение проблемной ситуации осуществляется ребенком в русле представлений, без применения практических действий. Конец дошкольного периода характеризуется преобладанием высшей формы наглядно-образного мышления — *наглядно-схематического мышления*. Отражением достижения ребенком этого уровня умственного развития является схематизм детского рисунка, умение использовать при решении задач схематические изображения.

Наглядно-схематическое мышление порождает большие возможности освоения внешней среды, являясь средством для создания ребенком обобщенной модели различных предметов и явлений. Приобретая черты обобщенного, эта форма мышления остается образной, опирающейся на реальные действия с предметами и их заместителями. В то же время данная форма мышления является основой для образования *логического мышления*, связанного с использованием и преобразованием

понятий. Таким образом, к 6—7 годам ребенок может подходить к решению проблемной ситуации тремя способами: используя наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышление. Старший дошкольный возраст следует рассматривать как период, когда должно начаться интенсивное формирование логического мышления, определяя тем самым ближайшую перспективу умственного развития.

В целом для мышления детей 6—7 лет характерны следующие особенности, которые могут использоваться в качестве *диагностических признаков достижения ребенком готовности к обучению в школе с точки зрения его интеллектуального развития*:

- ребенок решает мыслительные задачи, представляя их условия, мышление становится внеситуативным;
- освоение речи приводит к развитию рассуждения как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений;
 - детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о проблемности мышления ребенка;
 - появляется новое соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения; возрастает планомерность мышления;
 - экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания, попробовать свои силы;
 - складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пылливость.

Накопление к старшему дошкольному возрасту большого опыта практических действий, достаточный уровень развития восприятия, памяти, воображения и мышления повышают у ребенка чувство уверенности в своих силах. Выражается это в постановке все более разнообразных и сложных целей, достижению которых способствует формирование волевой регуляции поведения. Ребенок 6—7 лет может стремиться к далекой (в том числе и воображаемой) цели, выдерживая при этом значительное волевое напряжение в течение довольно длительного времени.

При выполнении волевых действий значительную роль продолжает играть подражание, хотя оно становится произвольно управляемым. Вместе с тем все большее значение приобретает словесная инструкция взрослого, побуждающая ребенка к определенным действиям. У старшего дошкольника отчетливо фиксируется этап предварительной ориентировки. Игра является тем видом деятельности, который требует реализации предварительно намеченных линий поведения, поэтому она в значительной степени стимулирует совершенствование способности к волевой регуляции поведения.

Происходят изменения в мотивационной сфере ребенка: формируется *система соподчиненных мотивов*, придающая общую направленность поведению ребенка. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива выступает основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно возникающие желания. В этом возрасте одним из наиболее результативных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий взрослыми.

К старшему дошкольному возрасту происходит интенсивное развитие познавательной мотивации: непосредственная впечатлительность ребенка снижается, в то же время он становится более активным в поиске новой информации. Существенные изменения претерпевает мотивация к установлению положительного отношения со стороны окружающих. Выполнение определенных правил и в более раннем возрасте служило для ребенка средством получения одобрения взрослого, однако в старшем дошкольном возрасте этот акт становится осознанным, а определяющий его мотив — вписанным в общую иерархию. Немаловажное значение в этом процессе принадлежит коллективной ролевой игре, выступающей в качестве шкалы социальных нормативов, с усвоением которых поведение ребенка строится на основе определенного эмоционального отношения к окружающим или в зависимости от характера ожидаемой реакции. Носителем норм и правил ребенок считает взрослого, однако при определенных условиях в этой роли может выступать и он сам, при этом его активность в отношении соблюдения принятых норм повышается.

Постепенно старший дошкольник усваивает моральные оценки, начинает учитывать с этой точки зрения последовательность своих поступков, предвосхищает результат и оценку со стороны взрослого. В силу интериоризации правил поведения, полагает Е. В. Субботский, нарушение этих правил ребенок теперь переживает даже в отсутствие взрослого. Шестилетние дети начинают осознавать особенности своего поведения, а по мере усвоения общепринятых норм и правил — использовать их в качестве мерок для оценки себя и других людей.

Основой первоначальной самооценки является овладение умением сравнивать себя с другими детьми. Для шестилетних детей характерна в основном недифференцированная завышенная самооценка. К семи годам она дифференцируется и несколько снижается. Появляется отсутствующая ранее оценка себя в сравнении с другими сверстниками. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок в возрасте 6—7 лет рассматривает оценку взрослым результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом. Вот почему использование порицаний и замечаний при обучении детей данного возраста должно быть ограничено. В противном случае у них

появляются заниженная самооценка, неверие в свои силы, отрицательное отношение к учению.

Обобщая наиболее важные достижения психического развития ребенка 6—7 лет, можно отметить, что на данном возрастном этапе дети отличаются достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления, смысловое запоминание. У ребенка формируется определенный объем знаний и навыков, интенсивно развивается произвольная форма памяти, мышления, воображения, опираясь на которые можно побуждать ребенка слушать, рассматривать, запоминать, анализировать. Старший дошкольник умеет согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр или продуктивной деятельности, регулируя свои действия на основе усвоения общественных норм поведения. Его поведение характеризуется наличием сформированной сферы мотивов и интересов, внутреннего плана действий, способностью к достаточно адекватной оценке результатов собственной деятельности и своих возможностей.

1.2. Основные принципы психодиагностической работы с дошкольниками

Методические приемы для проведения диагностического обследования ребенка должны быть по возможности краткими (экспресс-методиками), удобными для быстрого изучения той или иной сферы личности ребенка. Перед началом диагностического обследования с целью установления первоначального контакта с ребенком рекомендуется проводить так называемое **диагностическое интервью**, которое может касаться любой темы. Психолог должен хорошо владеть методикой его проведения.

1.2.1. Диагностическое интервью

В литературе описаны общие рекомендации к проведению диагностического интервью с детьми¹. Обычно такое интервью отличается следующей структурой:

1. Введение — привлечение ребенка к сотрудничеству, «настройка».
2. Свободные, неуправляемые высказывания ребенка.
3. Общие вопросы типа «Ты можешь мне рассказать что-нибудь о себе?», «Меня бы интересовало, раз мы уже немного познакомились, как ты играешь с детьми?» и т.п.

¹ Подробнее см.: Шванцара Й. Диагностика психического развития : пер. с чешск. Прага, 1978.

4. Подробное исследование.

5. Попытка ослабить напряжение и заключение с выражением признательности ребенку.

Во время диагностического интервью обращаться к ребенку нужно только по имени. Вопросы, которые задаются ребенку, бывают трех видов:

- *прямые*, непосредственно касающиеся исследуемого предмета, например: «Ты любишь сливы?»;
- *косвенные*, снижающие опасность внушения, например: «Как ты поступишь, если на столе стоит ваза со сливами?»;
- *прожективные*, сочетающиеся с идентифицированием ребенком себя с группой или каким-то лицом, например: «Дети любят сливы?».

Диагностическое интервью не должно быть длительным и скучным. Необходимо применять разные модификации в соответствии с возрастом детей и задачами диагностики. Хорошо использовать с этой целью игрушки, бумагу, карандаши, фломастеры: поскольку дети не умеют описывать свои чувства, им легче их выразить в рисунках. Можно предложить ребенку сыграть сценку, отвечая на вопрос.

Психолог должен выработать соответствующую систему записи для достижения большей объективности результатов. Использование магнитофона с этой целью нежелательно, так как требует значительного времени для переписывания и нередко нарушает характер интервью. После проведения первичного знакомства с ребенком можно начинать собственно психодиагностическое обследование.

1.3. Депривация и пути ее выявления

Депривация — психическое состояние, возникновение которого обусловлено жизнедеятельностью личности в условиях продолжительного лишения или существенного ограничения возможностей удовлетворения ее жизненно важных потребностей. Наличие психической депривации обусловлено различными неблагоприятными влияниями, которые встречаются в жизненных ситуациях. В психологии существует несколько теорий такого рода депривации. Проявления психической депривации могут охватывать широкий диапазон изменений личности: от легких странностей, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллекта и характера. Психическая депривация может представлять пеструю картину невропатических признаков, а иногда проявляться выраженными соматическими особенностями.

Различные формы психической депривации в жизни встречаются одновременно, поэтому выявить их изолированно можно лишь экспериментальным путем. Чаще всего выделяют следующие ее формы:

1. **Депривация стимульная (сенсорная):** пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость.

2. **Депривация значений (когнитивная):** слишком изменчивая хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне¹.

3. **Депривация эмоционального отношения (эмоциональная):** недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если таковая уже была создана.

4. **Депривация идентичности (социальная):** ограниченная возможность для усвоения самостоятельной социальной роли.

Большие трудности представляет не только преодоление явления депривации у детей, воспитывающихся вне семьи, но и грамотная диагностика данного явления. В этом случае необходимо групповое сотрудничество целого ряда работников: педиатра, педопсихиатра, психолога, социального работника, педагога и др. Кроме того, поскольку от своевременного распознавания зависит эффективность терапевтических и исправительных мероприятий, следует ознакомить с выявленными признаками всех работников, которые общаются с депривированными детьми, прежде всего детского врача, воспитателей, социальных работников и детских сестер.

Диагностика депривации достаточно сложна, ее следует проводить в несколько этапов. Обязательной составной частью диагностики должно быть медицинское обследование. Следует учитывать то обстоятельство, что депривационные моменты могут иметь решающее значение у некоторых детей, направленных к педиатру с признаками физических нарушений, например запаздыванием физического развития. Необходимой составной частью медицинского обследования является неврологическое обследование, которое способствует различению депривационных последствий, с одной стороны, и нарушений энцефалопатического происхождения — с другой. Только после медицинского обследования ребенка и установления действительно психологических причин депривации следует переходить вначале к патопсихологическому и лишь затем к собственно психологическому исследованию.

Как полагают специалисты, нет и, вероятно, никогда не будет специального теста депривации, поэтому подозрения, которые могут высказать патопсихологи и психологи, должны исходить из результатов довольно обширного исследования. Долговременное наблюдение

¹ Подробнее см.: *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте : пер. с чешск. Прага, 1984.

за ребенком и регулярный контроль развития являются действенным диагностическим инструментом, предоставляющим возможность вовремя реагировать на трудности и отклонения, возникающие постепенно на отдельных этапах развития. Для диагностики уровня и вида депривации необходимо получить дифференцированную картину уровня развития психики ребенка по целому ряду отдельных слагаемых: грубая и тонкая моторика, социальное поведение, речь и т.п. В качестве примера приведем несколько методик, которые могут быть использованы с этой целью.

1.3.1. Динамическая организация двигательного акта

«Перебор пальцев». Поочередное прикосновение большим пальцем к 2, 3, 4 и 5-му пальцам (5 серий движений), которое должно производиться одновременно обеими руками сначала в медленном (2—3 серии движений, каждая серия за 5 секунд), а потом в максимально быстром темпе (5—7 серий движений, каждая серия за 3 секунды). При затруднениях вводятся игровой компонент и речевые команды: «Пусть все пальчики по очереди поздороваются с большим пальцем — раз, два, три, четыре» или «Ты командир, а твои пальчики — солдаты, командуй: раз, два, три, четыре...»

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

4 балла	Выполнение правильное, но в несколько замедленном темпе
3 балла	Дезавтоматизация движений на истощении
2 балла	Явления персевераторности на истощении
1 балл	Выраженная персевераторность движений

Реципрокная координация движений (пробы Озерецкого). Одновременное и поочередное сжимание кистей. Вначале экспериментатор показывает, как следует производить движения руками. Если ребенок не может повторить движения, повторный показ сопровождается инструкцией: «Положи обе руки на стол — вот так. Одну сожми в кулак, а другая пусть пока лежит спокойно. Теперь положи руки вот так. Продолжай движения вместе со мной».

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

4 балла	Движения координированные, плавные, но замедленные
3 балла	Дезавтоматизация и нарушение координации на истощении
2 балла	Стойкое нарушение координации, изолированность или алирированность движений
1 балл	Выраженная персевераторность движений

Далее задание предлагается в ситуации игры с включением речевых команд: «Командуй: раз, два, раз, два!» и т.д.

«Асимметричное» постукивание. Первая часть задания — воспроизвести по подражанию 5—9 серий движений из переменного постукивания два раза одной рукой и один раз — другой (условное обозначение: «2—1»). Во второй части задания порядок ударов противоположный («1—2»). Задание предлагается дважды: в быстром (8—9 серий, каждая серия за 5 секунд) и более медленном (5—6 серий, каждая серия за 7 секунд) темпе. При затруднениях вводятся речевой просчет ударов, игровая ситуация.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

4 балла	Умеренный темп в первой части задания, замедляющийся во второй части
3 балла	Замедленность движения с тенденцией к дезавтоматизации в первой части задания; во второй части — выраженная истощаемость, пропульсивные удары; ребенок замечает ошибки, принимает помощь
2 балла	Выраженная истощаемость, много пропульсивных ударов в первой части задания; во второй части — персеверации, одинаковость движений обеих рук, малая эффективность помощи
1 балл	Беспорядочное отстукивание, помощь неэффективна

Графические пробы. Ребенок должен, не отрывая карандаша от бумаги, воспроизвести графические ряды из одного или двух сменяющихся звеньев: «цепочки», «заборчики». Для анализа регулирующей функции речи задания предлагаются в двух вариантах: вначале — по наглядному образцу, а затем — по речевой инструкции: «Рисуй и подсказывай себе: “Башня — крыша — башня — крыша”».

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

4 балла	В конце ряда — замедление, отрыв карандаша от бумаги
3 балла	При сохранности топологической схемы выраженная истощаемость, нарушение плавности микро- и макрографии
2 балла	Утрата топологической схемы в конце графического ряда

* * *

В классической картине психической депривации ребенка наблюдается обычно явное запаздывание развития речи. Кроме обычного тяжелого косноязычия, особенно заметного у детей, воспитывающихся вне семьи, бросаются в глаза в первую очередь проблемы с синтаксисом и пониманием смысла. Запас слов относительно беден; создается впечатление, что детей обучали пользоваться определенным