

«принятие» ( $r = 0,058$  при  $p = 0,05$ ). Значимые взаимосвязи уровня агрессивности детей установлены с такими типами родительского отношения, как: «кооперация» ( $r = -0,702$  при  $p = 0,01$ ), «симбиоз» ( $r = -0,573$  при  $p = 0,05$ ), «гиперсоциализация» ( $r = 0,713$  при  $p = 0,01$ ), «инфантилизация» ( $r = 0,473$  при  $p = 0,05$ ). В группе №2 выявлена отрицательная слабая, незначимая связь уровня агрессивности дошкольников и типа родительского отношения «принятие» ( $r = -0,238$  при  $p = 0,01$ ). Значимые взаимосвязи уровня агрессивности детей установлены с такими типами родительского отношения, как: «кооперация» ( $r = -0,338$  при  $p = 0,05$ ), «симбиоз» ( $r = -0,481$  при  $p = 0,05$ ), «гиперсоциализация» ( $r = 0,501$  при  $p = 0,05$ ), «инфантилизация» ( $r = 0,529$  при  $p = 0,05$ ). Чем ниже кооперации и симбиоз в отношениях между родителями и детьми, тем выше уровень агрессивности дошкольников. Уровень агрессивного поведения ребёнка повышается с увеличением его гиперсоциализации и инфантилизации в семье. Принятие как тип родительского отношения, при его высоком среднем уровне выраженности в обеих группах и отсутствии высокого уровня, является «тонким» психологическим механизмом понимания ребёнка и важным условием его развития.

Принятие как тип отношений выступает основным профессиональным инструментом психолога, также проявляется в терапевтической функции педагогического общения воспитателя и является составляющей родительской эффективности. Обсуждая параметры облегчающих реакций в психотерапевтическом взаимодействии, такие, как: сензитивное понимание: со-присутствие, заинтересованное принятие, детали терапевтической реактивности, возвращение ответственности ребёнку, Г. Л. Лэндрет отмечает особое искусство — «Умение отвечать детям в такой манере, которая транслирует сензитивность, понимание и принятие и предоставляет детям свободу и ответственность, для многих взрослых... не просто...» [4, с. 184]. Эмпатически отражая чувства и поведение, взрослый предоставляет возможность самовыражения, без советов и наставлений, без расспросов. Особое внимание следует уделять самоэффективности родителей, которая может оказывать сильное влияние на различные аспекты детского развития [4, с. 332—333]. Необходимо формировать умение распознавать причины агрессивного поведения [5, с. 82], обучать владению эмоциями, развивать чувства и сознательное управление движениями [6]. Алгоритм модификации поведения: от выражения и вербализации чувств, модификации простых поведенческих реакций к формированию нравственных установок. Сопровождать ребёнка в процессе его развития — значит идти с ним вместе по жизненному пути, рядом с ним, иногда чуть впереди, обеспечивая зону его ближайшего развития. Психолог дошкольного учреждения при реализации принципа комплексных воздействий включает в основные направления психологического сопровождения работу с родителями и воспитателями.

**Заключение.** Дошкольный возраст характеризуется тесной эмоциональной привязанностью ребёнка к родителям, но не в виде зависимости от них, а в виде потребности в любви, уважении и признании. Родители, устанавливающие значительную психологическую дистанцию между собой и ребёнком, побуждают тем самым к формированию неуверенности ребёнка в положительном отношении к себе родителей, или уверенности в их отрицательном отношении, что сказывается на формировании самооценки ребёнка. Низкая самооценка старшего дошкольника составляет негативный прогноз его дальнейшего развития [7, с. 203—204]. Важным направлением в целостной системе психологического сопровождения является коррекция детско-родительских отношений.

#### Список цитируемых источников

1. *Непомнящая, Н. И.* Психодиагностика личности: теория и практика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. И. Непомнящая. — М. : [б.и.], 2003. — 192 с.
2. *Эйдемиллер, Э. Г.* Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. — СПб. : Речь, 2006. — 352 с.
3. *Бютнер, К.* Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер; пер. с нем. — М. : Педагогика, 1991. — 144 с.
4. *Лэндрет, Г. Л.* Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет; пер. с англ. / предисл. А. Я. Варга. — М. : Междунар. педагог. акад., 1994. — 368 с.
5. *Широкова, Г. А.* Практикум для детского психолога / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. — Изд. 9-е. — Ростов н/Д : Феникс, 2012. — 314 с.
6. *Клюева, Н. В.* Учим детей общению. Характер, коммуникабельность : популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. — Ярославль : Акад. развития, 2007. — 240 с.
7. *Фурманов, И. А.* Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования : учеб.-метод. пособие / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. — Минск : РИВШ, 2011. — 250 с.

УДК 373.2

**Г. А. Никашина,**

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

### К ВОПРОСУ ДИАГНОСТИКИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Основой опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста является потенциально развивающаяся структура его компонентов (представлений, способов действий и умений) в зоне ближайшего развития, которая обеспечивает возникновение новых психических образований,

перспективных к развитию в будущем. Особую значимость для их становления в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения приобретает диагностика, способствующая выявлению качественно новых потенциальных элементов и функций интеллектуально-творческого потенциала, необходимых для его качественной перестройки в сторону расширения и вступления в новую фазу развития и обновления, опережающую возрастные возможности детей от 3 до 6 лет.

**Основная часть.** Для выявления особенностей и уровней проявления структурных компонентов интеллектуально-творческого потенциала у детей от 3 до 6 лет нами была разработана поддерживающая диагностика, основой разработки которой является концепция Л. С. Выготского о двух уровнях умственного развития ребёнка — актуальном и потенциальном, то есть зоне ближайшего развития [1]. Критериально-диагностический аппарат исследования построен на основе принципа качественного анализа полученных данных и принципа динамического изучения.

В нашем исследовании методика эксперимента была направлена на определение зоны актуального, ближайшего и перспективного развития интеллектуально-творческого потенциала детей. Два последних уровня являются по своему содержанию опережающими актуальный уровень развития интеллектуально-творческого потенциала у дошкольников, поэтому особый интерес представляет их характеристика.

Зона ближайшего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет располагается между уровнями его актуального и перспективного развития. Именно в этой зоне совершается диалектический процесс перехода его неустойчивых структурных компонентов в определённые элементы, потенциальные к развитию. Поэтому очень важно постоянно преодолевать грань между зонами актуального и ближайшего развития, не ускоряя при этом протекающий образовательный процесс искусственно. При этом уровень, определяющий «зону ближайшего развития», достигается только в сотрудничестве ребёнка с педагогом, но не путём прямого подражания его действиям, а решением проблемно-игровых ситуаций посредством освоенных способов действий, находящихся в диапазоне его интеллектуальных и творческих возможностей. В связи с этим зона ближайшего развития дошкольника представляет собой пространство потенциальных возможностей, поддержанных взаимодействием с взрослым. Уровень перспективного развития достигается в сотрудничестве со сверстниками и взрослым в условиях решения проблемно-игровых ситуаций, находящихся за пределами возможных потенций ребёнка и актуализированных при изменении условий детской деятельности в русле эвристической направленности. С учётом выше сказанного, параметры поддерживающей диагностики обусловлены зоной расхождения между уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых детьми поисковых задач, и уровнем, которого достигает ребёнок в совместном с взрослым сотрудничестве, определяющим зону его ближайшего развития.

Поддерживающая диагностика в условиях сотрудничества с взрослым на основе сопереживания направлена на определение разных интеллектуально-творческих возможностей ребёнка, в частности, таких, как опережающего познания, опережающего восприятия, детской инициативы (надситуативной активности) и других. При этом экспериментатор в условиях выполнения диагностического задания одинаково поощряет любой выбор ребёнка и оказывает поддержку в ситуации неопределённости его действий либо отсутствию активности. Практически, взрослым выявляется пространство развития детских потенциальных интеллектуально-творческих возможностей, требующих педагогической поддержки в условиях формирующего этапа эксперимента.

Содержание поддерживающей диагностики для выявления компонентов интеллектуально-творческого потенциала у детей отражает несколько диагностических заданий, способствующих проявлению у них умения видеть новое, способности к обнаружению новых связей между объектами, способности к преобразованию, антиципации, детской инициативы в условиях совместного решения проблемно-игровой ситуации с педагогом.

Следует отметить, что направленность диагностических заданий для детей от 3 до 6 лет была одинаковая. Вместе с тем, содержание и используемые в них объекты разные, обусловленные возрастными особенностями развития дошкольников. Процесс выявления у детей того или иного компонента интеллектуально-творческого потенциала был основан на совокупности вопросов экспериментатора к ребёнку, его ответов и результатов деятельности.

Диагностическое задание предусматривает наличие проблемно-игровой ситуации. Рассмотрим её содержание для детей от 4 до 5 лет: «Возле реки стоял домик. Он дружил с корабликом, который часто проплывал мимо него и рассказывал о своих путешествиях. “Ах, как мне хочется, отправиться в путешествие по реке!” — Подумал домик и грустит».

Инструментарий поддерживающей диагностики включает картинку с изображением сюжета, включающего два образа контрастного характера (домика серого цвета, возле реки, по которой проплывает кораблик яркого цвета), а также необходимый материал для интеллектуального творчества детей (фломастеры либо кисть и краски, карандаши, бумагу, клей, ножницы, материал для конструирования, предметы-заместители, коробки разного размера, белого цвета).

Алгоритм действий взрослого в процессе проведения поддерживающей диагностики включает вопросы, содействующие возникновению диалога между ним и ребёнком: «Рассмотри картинку. Расскажи, что происходит с домиком? (Ответ ребёнка.) Если бы ты был(а) волшебником, что бы ты сделал(а), чтобы домик перестал грустить?». (Предположения ребёнка.) В ситуации отказа, взрослый направляет дошкольника на размышление, задавая уточняющий вопрос: «Подскажи, как можно помочь грустному домику превратиться в радостный?». В этом случае мы выявляем наличие у ребёнка возможностей опережающего видения своих действий в будущей

деятельности. Если он вновь не отвечает, экспериментатор подсказывает ему, показывая некоторые способы действий для изменения настроения домика (например, можно изменить цвет, форму домика, нарисовать улыбку и т.д.), а затем предлагает ему попробовать сделать самому. Если ребёнок отказывается, педагог не побуждает его к этим действиям.

Следующий вопрос направлен на выявление у дошкольника ожиданий, способности к возникновению предвосхищающих образов, предвидения результата своей преобразовательной деятельности (антиципации): «Представь и расскажи, как будет выглядеть радостный домик?». Если он не реагирует, взрослый подсказывает, как домик будет выглядеть и наблюдает за действиями ребёнка. В случае отсутствия стремления у ребёнка рассказать о своём радостном домике, экспериментатор не побуждает его к этим действиям, а уточняет: «Как ты думаешь, после этого домик будет грустить или радоваться?», выявляя прочувствование дошкольником значимости изменения внешних признаков для получения результата.

Далее диагностическое задание ориентировано на выявление у ребёнка способности к обнаружению новых связей между объектами в условиях мысленного экспериментирования с образом домика, умения видеть в нём новое: «Попробуй нарисовать домик (по-новому) по-другому?». Если ребёнок затрудняется это сделать, задаёт вопрос: «Посмотри и расскажи, на что похож домик? Может быть, на квадрат или треугольник, или ещё на что-нибудь?». В ситуации отсутствия инициативы у ребёнка для изображения домика в новом виде, педагог подсказывает ему, как это можно сделать (например, в виде знака, символа) и предлагает нарисовать совместно с ним. При отказе, не побуждает его к этим действиям и задаёт наводящие вопросы: «Во что (или в кого) ещё может превратиться домик? Можно ли превратить домик в кораблик?».

Выявление компонентов опережающего познания осуществляется с помощью вопроса: «А что нам нужно знать для того, чтобы превратить домик в кораблик?». После детских рассуждений взрослый предлагает рассмотреть домик и кораблик и их сравнить. Если ребёнок не сравнивает самостоятельно, мотивирует к совместной деятельности либо не побуждает его к этим действиям.

Следующее диагностическое задание направлено на выявление у ребёнка способности к преобразованию и детской инициативы. Педагог предлагает дошкольнику превратить домик в кораблик, не подсказывая, как это делать. Если ребёнок затрудняется — показывает один из способов действий (например, изменение внешних признаков: формы, цвета, размера; добавление новых элементов, перемещение, уменьшение или увеличение, разъединение или соединение с частями объекта, расширение его функций), наблюдая за его действиями. В ситуации отсутствия детской активности, предлагает ещё раз попробовать превратить домик в кораблик или не побуждает ребёнка к действиям, задавая вопрос: «Может быть, ты ещё что-нибудь хотел(а) изменить?», выявляя у него наличие инициативы.

**Заключение.** Таким образом, поддерживающая диагностика позволяет выявить не только потенциал интеллектуально-творческого развития дошкольников, но и способствует прогнозированию содержания работы с детьми в условиях образовательного процесса дошкольного учреждения, предвосхищающего сужение или расширение диапазона детских возможностей в различных видах деятельности.

#### Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2004. — 512 с.

УДК 373.2

**Г. А. Никашина,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи*

**О. С. Медведева**

*Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Минск*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Введение.** Динамично развивающееся общество предъявляет к человеку требования быстрой и качественной ориентировки в условиях различного рода задач, зачастую не имеющих одного единственного способа решения. Качество такой ориентировки и успешность деятельности зависят от целого ряда факторов — эмоционально-личностных особенностей человека, развития его познавательной сферы, опыта действия в сходных ситуациях. В связи с этим проблема становления предпосылок к прогнозированию результатов своей деятельности и поведения у детей становится чрезвычайно актуальной для системы образования и требует детального исследования.

**Основная часть.** Основой успешности осуществления любой деятельности является прогнозирование, представляющее собой опережающее отражение действительности. Это обусловлено тем, что в начале деятельности у человека имеется мысленная модель в форме осознанного или неосознанного представления тех