

Чекстере О.Ю. Корекційна робота з розвитку децентрації в старших дошкільників, які надмірно занурені у віртуальний простір / Оксана Чекстере // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. – Том. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 18. – С. 526-535.

Корекційна робота з розвитку децентрації в старших дошкільників, які надмірно занурені у віртуальний простір

Бурхливий розвиток комп'ютерних технологій в останні роки накладає певний відбиток на розвиток особистості сучасної дитини й методи батьківського виховання. На жаль, серед багатьох батьків сучасних дошкільників з'явилася тенденція якомога раніше навчати свою дитину читати, писати, розв'язувати складні завдання, а замість того, щоб самим прочитати малюку книжку - включати диск із мультфільмами, замість спільних розвиваючих ігор – пропонувати дітям віртуальні ігри в мобільних телефонах, ігрових приставках, комп'ютерах. Часом дорослі забувають про те, що насамперед потрібно навчити свою дитину захоплюватися й дивуватися, обурюватися й співпереживати. І замість захоплено-здивованого погляду дитини усе частіше можна спостерігати «застиглий» у монітора комп'ютера або телевізора погляд. Володарі такого погляду й на навколишній світ дивляться без подиву й особливого інтересу, як споживачі, а не як творці. В дітей, що занадто захоплюються іграми у віртуальному просторі, поглиблена діагностика, як правило, виявляє затримку формування вміння вставати на позицію іншого, здатності враховувати думку партнера по спілкуванню, що свідчить про затримку розвитку децентрації.

Процес розвитку децентрації напряму залежить від рівня сформованості просторового сприймання, специфіки навчання й виховання, особливостей життєдіяльності, у яких в дитини виробляються навички спілкування й соціально-психологічна компетентність. Механізм децентрації ґрунтується на інтелектуальній операції оборотності, надзвичайно важливої для управління просторовими, предметними й соціально-психологічними уявленнями. На його

базі розвивається здатність індивіда уявити себе на місці іншого, що відіграє важливу роль у придбанні соціально-психологічної компетентності. Здатність до децентрації може розвиватися протягом усього вікового дозрівання дитини.

Проте, певні зовнішні причини такі як звуження кола соціальних контактів дитини, переключення ігрової діяльності з діяння в реальному просторі на діяння у просторі віртуальному, недостатність маніпуляційних дій з матеріальними предметами, тощо, може гальмувати процес розвитку децентрації, що погіршує показники когнітивного та емоційного розвитку дитини. Тому для корекції проявів недостатнього розвитку децентрації доцільно проводити спеціально організовану роботу.

Така корекційна робота була здійснена нами на базі дитячого садка №303 міста Києва. У розвиваючих заняттях приймали участь 20 дітей старшої групи віком від 5 до 6 років - 10 хлопців та 10 дівчат.

Група умовно розподілялася на три підгрупи – багатограючі, до якої входили діти, які грають у віртуальні ігри більш 1,5-2 години на добу, малограючі – що грають у віртуальні ігри не більше 0,5 години на добу, та неграючі - діти, що зовсім не грають у віртуальні ігри.

Період корекційної роботи складав 6 місяців. Заняття проводилися в ігровій формі 2 рази на тиждень у денний час по 20 хвилин.

Одночасно з заняттями за корекційною програмою проводилася просвітницька та консультаційна робота з батьками та вихователями з метою пояснення шкідливого впливу надмірного захоплення іграми у віртуальному просторі, надавалися рекомендації щодо заміни даного виду діяльності іншими, наприклад, традиційними іграми чи спільною діяльністю з однолітками та батьками, залучення дітей до занять мистецтвом або спортом.

Програма корекційної роботи включала 4 етапи. Коротко зупинимось на кожному із них.

1 етап.

Завдання першого етапу програми корекційної роботи - вдосконалювання почуттєвого досвіду просторового розрізнення дітей і на цій основі створення бази для відображення простору в поняттєво-логічній формі.

Робота з дітьми починається з орієнтування в частинах свого тіла і відповідних їм просторових напрямків: попереду — там, де обличчя, позаду — там, де спина, праворуч — там, де права рука (та, якої тримають ложку, малюють), ліворуч - там, де ліва рука. Особливо важливе завдання - розрізнення правої й лівої руки, правої й лівої частини свого тіла.

На перших заняттях доречно пов'язувати дітям на праву руку різнобарвні стрічечки. Цей момент дуже подобається дітям і вносить певне пожвавлення в заняття.

На основі знання свого тіла, тобто орієнтуючись «на собі», діти вчаться орієнтуванню «від себе»: умінно правильно показувати, називати напрямки, рухатися вперед — назад, нагору — униз, праворуч — ліворуч. Поступово діти вже можуть встановлювати положення того або іншого предмета стосовно себе (поперед мене — стіл, за — шафа, праворуч — двері, а ліворуч — вікно, вгорі — стеля, а внизу — підлога).

Хорошим методом виявилось застосування вправ на вживання прийменників: за, через, біля, від, перед, в, з, прислівників, та просторових термінів. Наприклад, вправа **«Де сховалося кошеня?»**

Вступ: Колись спритний, розумний, хитрий Кіт у чоботах був маленьким пустотливим кошеням, яке любило гратися у хованки.

Показують дітям картки, на яких намальоване, куди може сховатися кошеня, і допомагають дітям питаннями типу:

- Куди сховалося кошеня?
- Звідки воно вискочило?

Завдання з розвитку просторових уявлень доцільно давати у формі вправ або дидактичних ігор, одну з яких наводимо нижче.

Робота на заняттях по формуванню просторових уявлень у дітей включає орієнтування в тривимірному (основних просторових напрямках) і двомірному (на аркуші паперу) просторі. Ускладнення вправ проходить за лінійно-концентричним принципом. У процесі навчання напрямок простору, що визначається дитиною, потрібно зв'язувати з уявленнями дитини про сторони власного тіла, організовувати вправи, у яких потрібно відтворення напрямків за назвою, самостійне позначення їх словом, показ зі статичного положення, пересування в зазначеному напрямку, розрізнення напрямків в процесі ходьби й біга.

Задачею корекційної роботи було навчіння дітей орієнтуванню не тільки в трьохмірному просторі, але й на площині, тобто у двовимірному просторі. Таким чином, за допомогою навчання та ігрових вправ, які передбачають включення активного переміщення в просторі самих дітей, маніпулювання ними реальними предметами, роботу за зразками і схемами, освоєння й застосування словесної системи відліку за основними просторовими напрямками, вдосконалюють досвід просторових розрізень дітей, формують просторові уявлення, розвивають просторові відношення.

II етап.

Завдання другого етапу програми корекційної роботи - розвинути в дітей уміння виявляти прихований зміст оповідання і навчити їх вирішувати проблемні ситуації персонажів.

Для більш повного та успішного розуміння дітьми на другому етапі корекційної програми прихованого змісту коротких оповідань і розв'язанню проблемних ситуацій персонажів і казкових героїв, потрібно використовувати персоніфіцироване (коли дитина виступає як би діючою особою оповідання) і драматизовано (розігрування сюжету оповідання в реальному плані) пред'явлення оповідання. Спочатку зачитують текст оповідання, а потім, задають спеціально побудовані питання, які по суті, є інструкціями і варіантами допомоги дитині. Якщо дитина вагається з відповіддю – задають

низку навідних питань або звертаються по допомогу до інших дітей. Приклад такої роботи наводимо нижче:

Осел і мураха.

Йшов осел у гору, назустріч йому мураха. Осел її запитує: «Мураха, мураха, а на горі трава висока?» «Висока, соковита!» - відповідає мураха. Забрався осел на гору, дивиться, а трава низька, рідка. Він кричить мурасі: «Агов, мураха, навіщо ти мене обдурила?!»

Основне питання: чи обдурила мураха осла?

Питання-Підказка 1: А мураха яка?

Питання-Підказка 2: А осел який?

Питання-Підказка 3: Мурасі трава якої здавалася?

Питання-Підказка 4: Чому мурасі трава здавалася великою?

Після обговорення доречно використати з дітьми розігрування сюжетів оповідань і часткову їхню драматизацію. Така тактика сприяє подоланню егоцентризму, оскільки, вона виступає як реальна практика зміни позицій, як практика стосунків з партнером по грі з погляду тієї ролі, яку дитина виконує, співвіднесенню своєї точки зору з позиціями інших людей.

III етап.

Головне завдання третього етапу програми корекційної роботи- залучення уваги дитини до іншої дитини і її різних проявів: зовнішності, настроям, рухам, діям та вчинкам.

Найпоширенішим методом формування соціальних і моральних почуттів є усвідомлення емоційних станів, своєрідна рефлексія, збагачення словника емоцій, оволодіння «азбукою почуттів». Основним методом виховання моральних почуттів як у вітчизняній, так і в закордонній педагогіці є усвідомлення дитиною своїх переживань, пізнання себе й порівняння з іншими. Основною стратегією цього формування стає не стільки рефлексія своїх переживань і не посилення своєї самооцінки, як зняття фіксації на власному «Я» за рахунок розвитку уважності до іншого, почуття спільності й причетності до нього [1].

Виходячи із цих положень була розроблена система ігор для старших дошкільників. Пропоновані ігри допомагають дітям пережити почуття спільності одного з одним, вчать помічати достоїнства й переживання однолітка й допомагати йому в ігровій і реальній взаємодії.

У кожній грі вводяться особливі умовні сигнали, якими учасники можуть обмінюватися при спілкуванні. В основному ці сигнали виражаються у фізичному контакті. Так, наприклад, у грі «Життя у лісі», у якості вітання діти, перебуваючи в образі тварин, повинні тертися носиками, запитуючи про те, як справи - ляскати своєю долонею по долоні іншої дитини, повідомляючи партнерові, що все добре - класти голову йому на плече й ін. Час від часу ведучий коментує, що відбувається й спрямовує гру (наприклад: «Прийшла ніч і звірі лягають спати» або «Виглянуло сонечко, ліс прокидається, звірі радісно потягуються й бажають один одному доброго ранку»).

Мета наступних ігор - формування здатності бачити однолітка, звертати на нього увагу й уподібнюватися йому. Багато дітей настільки зосереджені на собі й своєму *Я*, що інші діти стають лише фоном їх власного життя: їх цікавить не стільки одноліток сам по собі, скільки його відношення до них. Завдання цих ігор — відвернути дітей від такої фіксованості на власному *Я* й зосередженості на ставленні до себе ровесників і звернути їхню увагу на однолітка самого по собі, поза контекстом їх взаємостосунків. Для цього дітям пропонуються завдання, успішне виконання яких вимагає пильної уважності до інших дітей: їх дій, зовнішності, міміці, голосу, жестам та ін. У процесі ігор дитині потрібно максимально зосередитися на однолітку. Усі ігри спрямовані на розвиток здатності побачити іншого, відчувати єдність із ним.

Поряд із широко відомими й традиційними іграми, такими, як «Дзеркало», «Луна», «Зіпсований телефон», ми використовували ігри розроблені О.О.Смирновою [2], а також власні розробки. Наведемо приклад роботи за казкою "**Пташенята**".

«Ви знаєте, як з'являються на світ пташенята? – запитують в дітей. - Вони довго живуть у шкарлупці, а потім, одного чудового дня, розбивають цю

шкарлупу своїми маленькими дзьобиками й вилазять назовні. Їм відкривається великий, яскравий, незвіданий світ, повний загадок і несподіванок. Усе для них ново: квіти, трава, друзки шкарлупи. Адже вони ніколи не бачили всього цього. Давайте пограємо в пташенят. Спочатку ми сядемо навпочіпки, а потім почнемо розбивати шкарлупку. От так (сідаємо навпочіпки й розбиваємо носом невидиму шкарлупу, відламуємо шматочки шкарлупи руками). Усе розбили? Тепер давайте дослідимо навколишній світ! Торкнемось всіх предметів навколо, принохаємося до них, познайомимось один з одним. Пташенята не вміють розмовляти, вони тільки пищать». Оглядаються навколо, повзають разом з дітьми по підлозі, торкаються предметів, обнюхують їх, підходять до кожної дитини, доторкаються її, погладжують, пищать разом з дітьми, радісно ляскають крильцями.

Спільне переживання певних емоційних станів (як позитивних, так і негативних) поєднує дітей, породжуючи почуття близькості, спільності й бажання підтримати один одного. Особливо гостро переживаються почуття небезпеки й страху перед уявним ворогом. Саме такі переживання створювалися у іграх «Шторм», «Діти, що заблукали».

IV етап.

На четвертому етапі програми корекційної роботи використовують ігри-драматизації, які являють собою навмисне довільне відтворення певного сюжету відповідно до заданого зразка — сценарію гри [3].

На відміну від театральної постановки театралізована гра не вимагає обов'язкової присутності глядача, у ній досить зовнішнього наслідування. Театралізована гра близька й до сюжетної гри, і до гри із правилами (Л.С.Виготський, Н.Я.Михайленко, Д.Б.Ельконін), тобто до звичайної діяльності дітей і, тому, її освоєння не становить для них складності.

Основна вимога до імпровізуючих «артистів» - залишатися в ролі й діяти в її рамках навіть при суттєвій зміні сюжету.

Для драматизації доцільно вибирати такі народні казки як «Колобок», «Котик і Півник». Адже саме народна казка радує дітей своїм оптимізмом,

добротою, любов'ю до всього живого, мудрою ясністю в розумінні життя, співчуттям до слабкого, лукавством і гумором при цьому формується досвід соціальних навичок поведінки, а улюблені герої стають зразками для наслідування [4]. Дитина одержуючи роль одного з героїв казки, прилучається до культури свого народу, мимоволі усмоктує те відношення до світу, яке дає силу й стійкість у майбутньому житті.

На наших заняттях дітям пропонувалося вибрати наголовники із зображенням різних тварин і казкових персонажів. Потім вибиралася казка й ведучий - головний персонаж казки. Його завданням було чітко проводити лінію своєї казки й взаємодіяти при цьому з різними «тваринами» і персонажами з інших казок, не виходячи за рамки ролі. Інші діти повинні були поводитися відповідно до вибраної їми ролі, перетворюватися у своїх героїв. Так, наприклад, при розігруванні казки «Котик і Півник», Котик розшукуючи Півника, звертався до всіх персонажів, що йому зустрічалися, з питанням: «Чи не бачив ти Лисицю з Півником?». На що вони відповідали йому або « Ні, на жаль, не бачив», або вказували напрямок і потім викладали прохання або побажання, з якими міг би звернутися персонаж їх казки (усі відповіді придумані дітьми):

Зайчик: «Допоможи мені, будь ласка, вигнати Лисицю з мого будиночка!»

Мишка: « У тебе не залишилося крихт хліба або сиру? Я дуже голодна.»

Жабка: «Пострибай із мною, мені нудно!»

Вовк: « Якби побачив, сам би з'їв!»

Бджілка: «Допоможи добратися до вулика, у мене занадто багато меду»

Кішечка: «Поправ мені, будь ласка, бантик!»

Коза-дереза: «А ну ж, посторонися, дай дорогу!»

Ведмідь: «Почухай мені спинку» і т.д.

Головний герой вільний виконати прохання або відмовити, але обов'язково пояснюючи причину своєї відмови. Останній персонаж, що зустрічається Котиком, допомагає знайти йому Півника й казка завжди добре закінчується. Потім проходить обговорення: «Кому Котик відмовив?»

«Чому?»

« Чи всі прохання однаково важливі?»

«А що могло відбутися, якби Котик надовго затримався?» і т.д.

Потім вибирається інший ведучий, діти обмінюються наголовниками-персонажами й розігрується та ж казка, але проходить вона зовсім по-іншому. Ми працювали за сюжетами казок «Котик і Півник», «Колобок», «Солом'яний бичок», « Коза-Дереза», «Теремок».

На занятті можливо розігравати 2 казки по 3-4 рази з різними героями, щоб якнайбільше дітей побували в ролі ведучого. Після цього - розділити групу на дві підгрупи дітей, одна з яких відразу в студії малює свої враження про зіграні ролі, а інша - грає спектакль («Колобок», «Ріпка», «Рукавичка», «Колосок») з персонажами пальчикового або лялькового театру. Потім підгрупи міняються.

Впродовж четвертого етапу з дітьми було поставлено й зіграно в костюмах перед батьками й вихователями спектаклі за мотивами казок «Теремок» і «Солом'яний бичок», а також «Казка про добро», основними авторами якої були діти.

З метою виявлення ефективності корекційної роботи по її завершенню було проведено обстеження дітей в ході якого були використані психодіагностичні методики, покликані виявити динаміку рівня децентрації старших дошкільників та оцінити загальний рівень розробленої корекційної програми з розвитку децентрації.

Виявилось, що спеціально організована театралізована діяльність і застосування спеціальних ігор-вправ, спрямованих на розвиток децентрації, включення їх у звичайні види дитячої діяльності сприяють:

- підвищенню просторової децентрації і у кількісному відношенні, що виявляється в збільшенні кількості дітей, що досягли середнього й високого рівнів децентрації, і в якісному (більш глибоке розуміння відносності позиції при визначенні розташування предметів у цілому);

- розвитку вміння розпізнавати зміст оповідань і розв'язувати проблемні ситуації персонажів, здатності відходити від егоцентричного сприймання тексту, спроможності уявляти себе на місці іншого, враховувати і розуміти його думки та узгоджувати їх з власною точкою зору, що виявилось у 100% розумінні прихованого змісту оповідань неграючими й малограючими дітьми й значному збільшенні кількості багатограючих дітей, здатних зрозуміти авторський зміст, закладений у текст;

- поліпшенню якості гри дітей, самостійному розв'язанню ними конфліктних ситуацій, моральному розвитку і формуванню дружніх міжособистісних стосунків, що за словами вихователів, виявилось у помітному зниженні агресивності проблемних дітей, зменшенні кількості демонстративних реакцій, а також у тому, що замкнені діти, які грали раніше на самоті стали частіше брати участь у спільних іграх, помітно покращився психологічний клімат у групі.

Від спектаклів і діти, і дорослі отримали величезне задоволення. Багато батьків відзначили, що діти стали вдома менше грати у віртуальні ігри, більше й докладніше розповідати про події дня в дитячому садку, частіше просити почитати їм казки.

Таким чином, результатом корекційної роботи з розвитку децентрації в старших дошкільників стало більш глибоке розуміння відносності позиції як у просторі, так і у взаємовідносинах, покращення міжособистісних стосунків дітей з однолітками у групі й вдома з батьками (за всіма підгрупами), суттєве переключення інтересу багатограючих в віртуальні ігри дітей з віртуального світу у світ реальний.

Список використаних джерел:

1. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – Воронеж : НПО «МОДЭК»; Москва : Институт практической психологии, 1997. – 384 с.
2. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова,

В. М. Холмогорова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 158 с.: ил. — (Психология для всех).

3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
4. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду. -М.: ВЛАДОС, 2003. – 103 с.
5. Вовчик-Блаkitная М. В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников / Хрестоматия в 6 частях. – СПб. – 1994. – IV-VI часть. – 235 с.