

- Научно-исследовательский компонент Методики организации и проведения исследований. Обобщенные результаты анкетирования, опросов, исследований. Аналитические справки, отчеты.
- Проектно-инновационный компонент Проекты, целевые программы, направленные на решение проблем ОУ в данном направлении деятельности
- Информационно-коммуникационный компонент PR-деятельность. Тиражирование опыта. Организационно-педагогические мероприятия, способствующие участию профессионального сообщества и общественности в экспертизе деятельности ОУ
- Финансовый компонент Бюджеты реализации проектов, программ
- Маркетинговый компонент Документы, подтверждающие участие ОУ в конкурсах на получение статусов, грандов.

Бобылева И.А.

Сопровождение как технология индивидуализации социально-педагогической поддержки детей, оставшихся без попечения родителей

Понятие «поддержка» является широким и общим понятием, выражающим желание того, кто хочет оказать поддержку, скорее встать на сторону нуждающегося в ней, оказать содействие. Поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребенок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно удовлетворить. Поэтому ему необходима поддержка другого человека (других людей).

Семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека.

В отечественной науке педагогическая поддержка выступает как технология организации личностного взаимодействия взрослого и ребенка, как педагогическое сопровождение, процесс создания психологически комфортных условий для личностного развития, как воспитательная технология.

Стратегия педагогической поддержки заключена в переводе ребенка из пассивной позиции «жертвы» и «потребителя», в активную – субъекта деятельности по разрешению проблемы. Особое значение поддержка приобретает в работе с детьми «группы риска» [13].

В настоящее время термин «социально-педагогическая поддержка» применяется для обозначения усилий, предпринимаемых социальными институтами в отношении различных категорий индивидов и социальных групп, испытывающих трудности в тех или иных сферах жизнедеятельности [11]. Термин «социально-педагогическая поддержка детей, оставшихся без попечения родителей» является результатом модификации, конкретизации и адаптации термина «поддержка» применительно к специфическим условиям (по характеру проблем – социально-педагогическим; по объекту – дети, оставшиеся без попечения родителей).

Анализ процессов, характерных для социально-педагогической поддержки детей, оставшихся без попечения родителей, позволяет выделить следующие тенденции:

1) расширение доступности социально-педагогической поддержки через внедрение новых услуг детям, оставшимся без попечения родителей;

2) дифференцированный подход к разным категориям детей, оставшимся без попечения родителей;

3) внедрение технологий сопровождения. При этом сопровождение понимается как целостный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего.

Все эти направления обеспечивают индивидуализацию социально-педагогической поддержки детей, оставшихся без попечения родителей.

Целенаправленная индивидуализация социально-педагогической поддержки особенно необходима тем детям, которые росли в неблагоприятных семейных условиях. В отношении таких детей стоит особенно ответственная задача – направлять ход их воспитания. И в этом смысле на индивидуализацию ложится миссия большого социального значения.

Проблема индивидуализации декларируется как междисциплинарная, ее разработка ведется в философии, психологии, педагогике, социологии, и существует значительный банк накопленных знаний о ее содержании [3].

Индивидуализация – обратная сторона социализации, социально-культурный процесс накопления личностью особенного, уникального опыта, рост ее масштаба, творческого потенциала, универсальности, самостоятельности свободы и ответственности. Мерой индивидуализации является личный вклад в культуру [2].

В настоящее время в педагогике происходит постепенное изменение трактовки понятия «индивидуализация» от обозначения формы и средства обучения к его определению как широкой преобразовательной деятельности по образованию человека, позитивному изменению его внутреннего мира [3].

Формирование индивидуальности предполагает, что воспитатель признал право ребенка «быть самим собой». Индивидуализация предполагает, с одной стороны, следование природе ребенка, а с другой, стимулирование индивидуальной активности самого ребенка, становление его способности к самообразованию и самоопределению, формирование и развитие субъектности ребенка.

Проблема индивидуализации выступает в современной педагогике как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс – как субъектно-субъектные отношения, сотворчество взрослого и ребенка, индивидуализированное сопровождение, в котором доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Индивидуализация направлена на воспитание самостоятельности, творческой инициативы. Именно в индивидуализации дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей (особенно проживающие в детском доме) сталкиваются с большими трудностями, которые проявляются в противоречиях, связанных с наследственными факторами, ранней депривацией, негативным социальным опытом. Индивидуализация позволяет ребенку, оставшемуся без попечения родителей, реализовать свой потенциал, накопить положительный опыт.

Индивидуализация социально-педагогической поддержки должна с одной стороны учитывать индивидуальные особенности ребенка, оставшегося без попечения родителей, и особенности его социальной ситуации (внешняя индивидуализация). Внутренняя индивидуализация социально-педагогической поддержки должна осуществляться с целью развития индивидуальности и основ индивидуального стиля деятельности. Более того, формирование индивидуального стиля деятельности посредством внутренней индивидуализации – это не дополнительная или выборочно

реализуемая постановка цели социализации, а это его максимально достижимый результат.

Индивидуализация социально-педагогической поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, учитывает и типовые особенности группы таких детей, и индивидуальные особенности отдельного ребенка.

Сиротство как фактор разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, вызывает глубокие вторичные нарушения физического, психического и социального характера.

Воспитание в государственных сиротских учреждениях, смена учреждений и опекунов ребенка, позднее устройство в замещающую семью – факторы, травмирующие психику ребенка, делающие затруднительной реализацию его потенциальных возможностей, кардинально меняющие его судьбу, надолго разрушающие его взаимоотношения с окружающим миром и влияющие на процессы социализации и индивидуализации.

Ребенок, оставшийся без попечения родителей, имеет психологические травмы (разлука с семьей; жестокое обращение). Необходимо помочь ему обнаружить эти травмы и принять (переработать). Это можно делать через узкую индивидуальную работу, которую возможно осуществлять только при высоком уровне доверия ребенка к специалисту, который даже может и не инфицироваться как специалист, а быть просто партнером и другом, оказывая терапевтическое участие в жизни ребенка-сироты. А. Гезалов считает, что «лечение» сиротской травмы невозможно, ее нужно умело «подарить» ребенку, чтобы он с этим «подарком» умел смело шагать вперед [12]. Это практически невозможно при групповой работе, для этого необходима индивидуализация отношений между ребенком и контактными субъектом (воспитателем, фасилитатором), только тогда возможен процесс, который поможем ребенку принять свою травмированность, быть проинформированным о своих недостатках и достоинствах. Этот процесс весьма длительный и трудоемкий, просто разговоры и суэта вокруг ребенка наносят ему еще больший вред.

Отсутствие индивидуализированной поддержки воспитанника детского дома, наличие непроработанных психических травм, воспитание в условиях дефицита индивидуального внимания формируют личность, которой свойствен определенный набор психических качеств: отчуждение, неприятие себя (аугонегативизм), неразвитые индивидуальность и социальный интеллект, инфантилизм, которые проявляются в дальнейшем в аномалиях поведения [1].

Вследствие неразвитого индивидуального сознания выпускники интернатных учреждений испытывают потребность в опеке, стремятся жить в группе «своих», подчиняя собственные интересы интересам группы или опекуна. В их среде вырабатывается специфическая групповая субкультура низкого уровня. Ее представители характеризуются слабым осмысливанием своего жизненного опыта, интуитивностью поступков, непониманием индивидуальных жизненных интересов и ценностей. Они нуждаются в группе как опоре для принятия решения.

По мнению А.М. Прихожан у подростков из интернатных учреждений не только не формируется в достаточной степени стремление к самостоятельности, ответственности, за свои поступки, умение самостоятельно организовывать свою жизнь, но и в качестве

ценности выделяется прямо противоположное - признание необходимости контроля. Для них практически не значимы эмоционально-волевые качества, которые не включаются в образ Я, в отличие от нравственных качеств. Это обусловлено как особенностями социализации детей в интернатных учреждениях (регламентация жизни, и вызванные ею дефекты развития саморегуляции: неумение организовывать свою жизнь, привычка к пошаговому контролю, несдержанность в общении со взрослыми и сверстниками, которая в ситуации безусловности общения не осознается и не изживается), так и по всей видимости преобладанием нравственных категорий в системе оценок воспитателями ребенка, так как известно, что ребенок оценивает себя прежде всего по качествам важным для значимых взрослых [7].

Неразвитый социальный интеллект приводит к незнанию и непониманию законов и правил человеческого общежития, своих прав гражданина и сироты, а также обязанностей перед обществом. Отсюда неспособность нести социальную ответственность и отстаивать свои права. Выпускники с неразвитым социальным интеллектom с одинаковой легкостью становятся жертвами или участниками преступлений, а оказавшись в местах лишения свободы, не всегда понимают, за что наказаны. Результатом их инфантилизма является пассивное отношение к любым жизненным ситуациям и проблемам. Они не делают попытки изменить свою жизнь, даже понимая, что это необходимо. У таких выпускников возникают серьезные проблемы при освобождении из мест лишения свободы, когда они с трудом вновь вступают в нормальную жизнь.

У выпускников чувство брошенности и изношенности, незавершенности процесса взросления – это новые не комфортные ощущения, которые приводят и к новым стрессам. Именно страх делать новые самостоятельные шаги, и есть те новые рубцы на его внутреннем состоянии, так как оно налагается не на его личностное «Я», а не еще детдомовское «Мы» [12].

Выпускник уходит из интернатного учреждения с определенным личностным багажом, вес которого определяется индивидуальным вниманием к ребенку. Чем «тяжелее» этот багаж, тем более успешной оказывается адаптация сироты к самостоятельной жизни [1].

Ореол безнадежности, который окружает детей-сирот, вынуждает специалистов, задействованных в программах помощи детям из учреждений, возлагать большие надежды на активизацию – стратегию, которая конечным пунктом полагает высокую самостоятельность клиента, как в постановке целей, так и выработке путей решения проблем. Однако этот путь помощи подходит далеко не всем – и не на всех этапах работы. Более того, специалисты отдают отчет себе в том, что дети с опытом жизни в закрытых учреждениях нуждаются в контроле и заботе.

Важно относиться к жизни ребенка в условиях интерната как некоему опыту которым важно считаться, который нельзя однозначно определить как негативный или позитивный. Степень проработки собственного опыта становится одним из ключевых условий для того, чтобы вместе с ребенком решиться на стратегию активизации – ведь пока опыт не принят и не оценен самим человеком, трудно накапливать новые подходы к решению проблем.

Если специалисты пользуются весьма жесткими и манипулятивными способами, стремясь продвинуть подростка к «правильной» жизни – это наносит больше вреда, чем

пользы. Стремление научить подростка жить правильно отторгает его прежний опыт – и тогда ребенок или соглашается на эту уловку взрослого – забыть все что было, смотреть только в будущее – и тем самым обрекает себя на внутренние конфликты, или сопротивляется, открыто или скрыто, ловко манипулируя взрослыми.

Способы избежать этого:

1) признание того, что каким бы не был человек, какую бы жизнь не вел, он всегда имеет права, в том числе, права на реализацию своих социальных потребностей – потребности учиться, жить в достойных условиях, работать, получать медицинскую помощь, жить в семье. А специалисту отводится роль адвоката, который отстаивает права подростка, стремится свести на нет стереотипы в отношении к своему клиенту и создать вокруг подростка действенную социальную сеть – из специалистов других служб, добровольцев, родственников и людей из окружения подростка;

2. следование гуманистическому подходу, признание того, что если подросток – ваш клиент, то вы оказываете ему помощь, независимо от степени социабельности его поведения.

Гуманистический подход весьма требователен к тому, кто его реализует. Открытость чужому опыту, готовность прорабатывать собственные запретные темы, безусловное принятие эмоций, своих и клиента – это далеко не полный перечень требуемых качеств. Специалист в первую очередь ориентирован на понимание подростка, поскольку принимает идею о том, что пока не найдется взрослый, готовый вместе с подростком выстроить понимание того, что происходило и происходит, самому подростку будет трудно понять свои намерения и побуждения.

Понятия «сопровождение» и «поддержка» достаточно близки. Л.В. Мардахаев показывает, что социально-педагогическое сопровождение и поддержка вытекают из категории «взаимодействие». Порой они носят синонимичный характер. Однако сопровождать не всегда означает поддерживать (например, если сопровождение выполняет функцию контроля, надзора). Отличие может иметь место и в восприятии своей роли субъекта сопровождения (поддержки) или объекта сопровождаемого (поддерживаемого). От того, кто как воспринимает себя и человека, с которым он непосредственно и опосредованно взаимодействует, тот соответствующим образом и проявляет себя. Ученый рассматривает поддержку как одно из средств сопровождения [6].

Поддержка связана прежде всего с преодолением конкретных проблем ребенка и реализуется сопровождающим в проблемной ситуации. Сопровождение предполагает непрерывную (заранее спланированную) деятельность, направленную на предотвращение трудностей.

Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека не делают его клиентом для сопровождаемого – они равноправные партнеры с определенным доминированием (по разным причинам) одного из них.

Уровень субъектности человека, его роль в сопровождении могут быть различными: при высоком уровне субъектности он способен самостоятельно решать свои проблемы, а его социально-педагогическая поддержка лишь желательна, но не обязательна (стратегия «помощь»); при низком – он не в состоянии справиться со своими проблемами или же пассивен в их решении (стратегия «защита»). Между этими уровнями проявляется во всем многообразии социально-педагогическое сопровождение человека в различных жизненных ситуациях.

Представления о сопровождении общие для многих специалистов, изложены в работах Е.И. Казаковой [4, 8]. Базой для формирования теории и практики комплексного сопровождения стал системно-ориентационный подход. Его основные положения:

1) развитие – это выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций, связанных с ситуациями жизненного выбора;

2) опора на внутренний потенциал развития субъекта, на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность (т.е. право свободного выбора различных альтернатив развития). Для реализации этого права необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Таким образом, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора). Другими словами можно сказать, что сопровождение – это взаимодействие со-проводящего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка.

Как указывает в своих работах С.А. Расчетина, в основании феномена сопровождения лежит психологическая теория «помогающего отношения», которое рассматривается как особый способ построения контакта «взрослый-ребенок». Этот контакт стимулирует потребность ребенка в анализе своей ситуации, нацелен на распознавание своего собственного внутреннего мира, своего «я», побуждает к высвобождению резервов для решения собственных задач и проблем [9].

Основную идею сопровождения хорошо иллюстрирует известная пословица: если вы хотите, чтобы человек был сыт один день – дайте ему рыбу, если вы хотите, чтобы он был сыт всю жизнь – научите ее ловить. Синдром «выученной беспомощности» типичен для воспитанники интернатных учреждений. Это трудности в принятии ответственности за собственную жизнь, построении будущего, автономности и независимости поведения, не-доверие к миру, стремление спрятаться за других, потребительское поведение, ожидание, что кто-то разрешит возникающие жизненные трудности. Формирование подобных характеристик является, в свою очередь, оборотной стороной депривации, в которой находятся воспитанники интернатных учреждений. Выход из данного положения предполагает создание ситуаций развития, в рамках которых ребенок проживает полноценный детский опыт, решая задачи возраста, а взрослый передает ребенку необходимые средства, позволяющие решать данные задачи и актуализировать его потенциальные ресурсы.

В концепции И.А. Липского процесс сопровождения не ограничивается детским и подростковым возрастом – он длится на протяжении всей жизни, переходя из педагогической плоскости в плоскость социальную, духовную, культурную [5]. Социально-педагогическое сопровождение начинает рассматриваться как совместные действия людей по отношению друг к другу в их социальном окружении, осуществляемые ими во времени, в пространстве и в соответствии с присущими им ролями. Данный подход значим для сопровождения выпускников интернатных учреждений и замещающих семей после их совершеннолетия.

Актуальность проблемы социально-педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не вызывает сомнения. При работе с данной категорией детей понятие «сопровождение» имеет достаточно широкую трактовку и понимается как педагогическая модель действий, основанная на индивидуальном подходе и реализующаяся в разнообразных жизненных событиях (подход М.И. Рожкова) [10]. При этом значимым элементом в структуре сопровождения выступает «другой» – сопровождающий (взрослый, специалист), взаимодействие с которым является движущей силой формирования личности ребенка, в том числе путем оказания ему помощи в осмыслении и понимании жизненных ситуаций, в решении жизненных проблем и преодолении трудностей.

В данном подходе можно выделить три основных компонента сопровождения: пропедевтический (подготовка к преодолению возможных трудностей в решении возникающих социальных проблем), актуальный (конкретная деятельность, направленная на поддержку и помощь) и рефлексивный (осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем). Данные компоненты присутствуют как этапы определенных технологий сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей.

Сопровождение может рассматриваться не только как метод, но и как процесс. Л.В. Мардахаев выделяет в социально-педагогическом сопровождении основные характеристические особенности, которые позволяют применить к сопровождению технологический подход:

- 1) совместное движение (взаимодействие) субъекта и объекта сопровождения;
- 2) прогнозирование субъектом в процессе социально-педагогического сопровождения: совместного движения субъекта и объекта сопровождения; характера возникающих (возникших) проблем; перспектив поведения и самопроявления объекта в ситуации развития; возможного характера действий субъекта сопровождения; хода реализации выбранных действий; результатов и перспектив последующей направленности сопровождения [6].

Процесс социально-педагогического сопровождения можно описать через последовательную реализацию определенных шагов (этапы сопровождения):

I этап – диагностический, здесь происходит осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения;

II этап – поисковый, целью данного этапа является определение цели и задач сопровождения в сложившейся ситуации, сбор необходимой информации о путях и способах решения проблемы, доведение этой информации до всех участников проблемной ситуации, создание условий для осознания информации самим ребенком (включая возможность адаптации информации);

III этап – консультативно-проективный (договорной), на данном этапе специалисты по сопровождению обсуждают со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждают позитивные и негативные стороны разных решений, строят прогнозы эффективности, помогают выбрать различные методы;

IV этап – деятельностный, данный этап обеспечивает достижение желаемого результата. Задача специалиста по сопровождению состоит в оказании помощи по реализации первых пунктов плана, как взрослым, так и ребенку. Важно помочь участникам решения проблемы почувствовать «вкус успеха» в выполнении договоренности. Разрешение проблемы часто требует активного вмешательства внешних

специалистов – психологов, медицинских работников, юристов и т.д. Функции координатора на этом этапе принимает на себя специалист сопровождения.

V этап – рефлексивный, это период анализа и осмысления результатов деятельности по сопровождению по решению той или иной проблемы, определение перспектив.

Этапы социально-педагогического сопровождения рассматриваются не как необратимые периоды, возвращение к которым невозможно и ненужно, а как развитие по спирали, где повторение пройденного на последующем уровне способствует не только закреплению адекватных социальных паттернов поведения, но и их новому осмыслению.

Литература

1. Бобылева И.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 175 с.
2. Большой толковый словарь по культурологии / Б.И. Кононенко. – М.: Вече 2000, 2003. – 512 с.
3. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2009. – 372 с.
4. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под науч. Ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.
5. Липский И.А. Стратегии и социальные институты современного воспитания [Электронный ресурс] // <http://www.social-pedagog.edu.mhost.ru/Docum/Public/Vosp-2/Strateg.html#93> (дата обращения 20.05.2012.)
6. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010, № 6. – С. 4-10.
7. Прихожан А.М. Психология сиротства. 2-е изд. / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 658 с.
8. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога. / Е.И. Казакова, М.А. Жданова, Л.М. Шипицына; Под ред. Л.М. Шипицыной – М.: Гуманист. Изд. центр Владос, 2003 г. – 528 с.
9. Расчетина С.А., Зайченко О.М. Социодидактика. История и теория социальной педагогики: Монография / С.А. Расчетина, О.М. Зайченко. – Великий Новгород, 2003. – 343 с.
10. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Юногика. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
11. Сабитова Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: теоретико-методологические основания и направления развития: Автор. дис. докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 2008. – 52 с.
12. Сиротская травма – принять, понять, жить. А. Гезалов. [электронный ресурс] // «Сиротская душа»: [сайт]. – <http://sirotinka.ru/ravnovesie/7381.html> (дата обращения 13.07.2013).
13. Щербинина О.С. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в ДОУ / О. С. Щербинина, Л. Ф. Макарова // Актуальные вопросы современной педагогики

Эмоционально-волевое развитие детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей

В настоящее время в детских учреждениях закрытого типа преодолены грубые формы госпитализма, которые характеризуются отчужденностью ребенка от взрослого, аутизмом, агрессивностью, резким психическим недоразвитием. Однако во многих детских домах все еще проявляется синдром госпитализма, характеризующийся недоразвитием эмоционально-волевой сферы. Рассматривая особенности психического развития младших школьников, растущих вне семьи, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых в качестве основной отличительной характеристики этих детей выделяют недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы. Актуальность данного исследования связана с недостаточной разработанности средств диагностики эмоционально-волевой сферы ребенка, а также средств психологического сопровождения детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей. Пилотажное исследование показало, что работа по диагностике и сопровождению детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется в Сургуте преимущественно с детьми-подростками, у которых эмоциональные комплексы ригидны, затрагивают всю личность подростка.

Более эффективным является ориентирование на дошкольный возраст, поскольку психика в этот период еще пластична и эмоциональное и познавательное развитие могут быть приближены к нормам, описанным в возрастной психологии, при грамотно выстроенной психологической стратегии.

На первом этапе наша роль сводилась к диагностической деятельности, целью которой было изучить эмоционально-волевою сферу дошкольников, оставшихся без попечения родителей. Исследование проводилось на базе БУ "Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей "На Калинке", г. Сургут. В исследовании принимали участие 5 детей дошкольного возраста (5-6 лет), оставшихся без попечения родителей.

В качестве методов исследования нами были использованы методика Рут Ф. Шоу «Рисование пальцем» и анализ сюжетно-ролевой игры на заданную тематику. Выбор данных методик был обусловлен, с одной стороны информативностью, с другой стороны, спецификой возраста (ведущий тип деятельности – сюжетно-ролевая игра) и социальной ситуацией развития.

В качестве гипотез были выдвинуты следующие положения:

1. у дошкольников, растущих в дефиците личностного общения, будут наблюдаться определенные эмоциональные комплексы, такие как страх, тревожность, агрессия, замкнутость, что найдет свое выражение в характере изобразительной и игровой деятельности;
2. во время проведения методики «Рисование пальцем», у детей возникнут трудности с изображением своего будущего, мечты, в связи с неразвитостью ориентации на будущее; в рисунках проявится тенденция закрытости, отсутствие прорисовки объектов и сюжетов, а также негативная реакция на инструкции;
3. неразвитость эмоционально-волевой сферы проявит себя в сюжетно-ролевой игре, что найдет свое выражение в характере игровых действий (однотипные, с