

Лекция 2. Особенности возрастного-психологического консультирования в раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте

ЦЕЛИ:

1. *Обучающая* – закрепление основных понятий темы, выработка умений и навыков по решению практических задач и анализу проблемных ситуаций, связанных с этой темой.
2. *Развивающая* – развитие у студентов представлений об особенностях возрастного-психологического консультирования в раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте.
3. *Воспитательная* – воспитывать внимательность, сосредоточенность, умение слушать, терпимость по отношению к себе и к другим.

ПЛАН:

1. Коррекция психического развития ребенка: цели, задачи, подходы, методы.
2. Особенности консультирования по проблемам раннего детства.
3. Особенности консультирования по проблемам детей дошкольного возраста.
4. Особенности консультирования по проблемам готовности ребенка к школьному обучению.
5. Психологическая помощь детям дошкольного и младшего школьного возраста.

1. Коррекция психического развития ребенка: цели, задачи, подходы, методы.

Важнейшая прикладная задача возрастной психологии состоит в осуществлении систематического контроля за ходом психического развития детей с целью возможно более ранней диагностики и выявления нарушений и отклонений в развитии, их предупреждения и коррекции. Термин «коррекция психического развития» впервые стал использоваться в дефектологии применительно к различным вариантам аномального развития ребенка. Под «коррекцией», в отличие от медицинской помощи, понималась определенная форма психолого-педагогической деятельности, т.е. совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребенка.

*Определение целей и задач коррекции включает указание на понятие **отклонение в развитии**.* Понятие «отклонение» является к настоящему моменту одним из наименее разработанных понятий в практике коррекционной работы. Обычно оно используется для обозначения расхождения с некоторой нормой в поведении, установках, ценностях и т.д. и рассматривается как проявление аномальной психики.

Психологическая коррекция (Психокоррекция) – один из видов психологической помощи (среди других – психологическое консультирование, психологический тренинг, психотерапия); деятельность, направленная на исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели, с помощью специальных средств психологического воздействия; а также – деятельность, направленная на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям.

Основная цель коррекционной работы в пространстве нормального детства - способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка.

Основная задача – психолого-педагогическая коррекция отклонений в психическом развитии ребенка (интеллектуальном, эмоциональном, мотивационном, поведенческом, волевом, двигательном и пр.) на основе создания оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала личности каждого ребенка.

Виды психокоррекционных воздействий: убеждение, внушение, подражание, подкрепление. Различают индивидуальную и групповую психокоррекцию. В индивидуальной психолог работает с клиентом один на один при отсутствии посторонних лиц. В групповой – работа происходит сразу с группой клиентов со схожими проблемами, эффект достигается за счёт взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга.

Формы психокоррекции: индивидуальную, микрогрупповую, групповую и смешанную.

Индивидуальная психокоррекция предполагает, что психолог работает с клиентом один на один при отсутствии посторонних лиц. В этом случае обеспечивается конфиденциальность, интимность отношений, и по своему результату данная форма психокоррекции позволяет более глубоко, чем групповая форма, исследовать проблемы клиента.

Микрогрупповая форма коррекции предполагает работу в мини-группе, состоящей из 2–4

человек, как правило, имеющих сходные проблемы развития. Такая форма позволяет сочетать в себе интимность индивидуальной формы и преимущества групповых процессов.

Групповая форма проведения психокоррекции заключается в целенаправленном использовании групповой динамики, всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих между участниками группы, включая и психолога. При решении некоторых проблем, возникающих, например, в сфере общения, межличностных взаимодействий, участие в психокоррекционных группах может оказаться более эффективным и позволит добиться более ощутимых результатов, чем при индивидуальной коррекции.

Смешанная форма сочетает достоинства индивидуальной и групповой коррекций и позволяет осуществить комплексный подход к решению проблем.

По масштабам решаемых задач психокоррекция может быть общей, частной и специальной.

Общая коррекция подразумевает мероприятия, направленные на нормализацию микросреды клиента, регулирующие психофизические, эмоциональные нагрузки в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями, оптимизирующими процессы созревания психических свойств личности.

Частная психокоррекция – это набор психологических воздействий, представляющих собой адаптированные для детского и подросткового возраста психокоррекционные приемы и методики, используемые в работе со взрослыми, а также специально разработанные системы психокоррекционных мероприятий, основанных на ведущих для определенного возраста формах деятельности, уровнях общения, способах мышления и саморегуляции.

Специальная психокоррекция – это комплекс приемов, методик и организационных форм работы с клиентом или группой клиентов одного возраста, являющихся наиболее эффективными для достижения конкретных задач формирования личности, отдельных ее свойств или психических функций, проявляющихся в отклоняющемся поведении и затрудненной адаптации (застенчивость, агрессивность, неуверенность, конфликтность и т.д.).

Деятельностная парадигма связывает психокоррекцию с формированием системы действий и четкой структуризации деятельности. В этом плане выделяются две группы методов:

1. Методы усиления регулирующих функций психики, развитие эмоционального самоконтроля, улучшение психической саморегуляции;

2. Методы нормативно-ценностной коррекции, объектами которой выступают нормативные комплексы, обуславливающие отказ от подчинения совместным принципам, целям, задачам деятельности.

Методы психокоррекции направлены на выработку норм личностного поведения, межличностного взаимодействия, развитие способности гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях, группах, то есть на методы социального приспособления.

1. Динамическое содержание периода возрастного развития может быть разнообразным, а значит и результативность одного и того же воздействия не одинакова.

2. Эффективность психокоррекции определяется качеством содержания, своевременностью и адекватностью.

3. Эффективность работы зависит от степени соответствия психокоррекционной работы индивидуальным особенностям психического развития человека.

Симптоматические методы психокоррекции:

- аутогенная тренировка
- метод условных рефлексов
- оперантное научение
- система патогенетической психотерапии.

Методы коррекционной работы: метод игротерапии, арттерапия как метод психологической коррекции, методы коррекции поведения, метод социальной терапии.

Основные виды психологической коррекции:

По коррекционным задачам: семейная коррекция; игровая коррекция; нейропсихологическая коррекция; коррекция личностного роста.

По характеру направленности: симптоматическая коррекция (коррекция симптомов) – вид психокоррекции, предполагающий, как правило, кратковременное воздействие с целью снятия острых симптомов отклонений в развитии, которые мешают перейти к коррекции каузального типа; каузальная

(причинная,) коррекция – вид психокоррекции, направленный на источники и причины психических отклонений.

По способу коррекционных воздействий: директивные виды; недирективные виды.

По форме организации:

-общая психокоррекция (мероприятия общепедагогического порядка, нормализующие социальную среду ребёнка);

-нормализация и регуляция психофизических и эмоциональных нагрузок ребёнка, работа по психогигиене и психопрофилактике, педагогической этике, лечебно-оздоровительные мероприятия, организация специальных занятий по плаванию, усиленному питанию детей);

-частная психокоррекция (набор психолого-педагогических воздействий, то есть системы специально разработанных психокоррекционных мероприятий, применяемых в общей системе образовательных процессов. Игровая, музыкальная, драмотерапия);

-специальная психокоррекция (комплекс приёмов, мер, методов, методик, работы с конкретным ребёнком или группой детей по решению психологических проблем).

Итак, *основными задачами коррекции* как способа психологического воздействия на развитие ребёнка являются *коррекция отклонений в его психическом развитии* на основе создания оптимальных возможностей и условий для его личностного и интеллектуального роста, а также *профилактика негативных тенденций этого процесса*. Теоретической основой поставленных задач в отечественной психологии является теория психического развития ребёнка, разработанная в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, А.В. Запорожца. Важнейшим положением данной концепции является принцип прижизненного формирования основных психологических структур сознания и личности в активной деятельности ребёнка, направленной на присвоение социально-культурного исторического опыта.

Определение целей и задач коррекции

Определение целей и задач коррекции включает указание на понятие *отклонение в развитии*. Понятие «отклонение» является к настоящему моменту одним из наименее разработанных понятий в практике коррекционной работы. Обычно оно используется для обозначения расхождения с некоторой нормой в поведении, установках, ценностях и т.д. и рассматривается как проявление аномальной психики. Это обусловлено традицией рассматривать проявления трудностей в развитии от патологии к норме, ставя во главу угла вариант аномального развития. Другой возможностью, по мнению Г.Бреслава, является попытка рассмотреть отклонение в развитии, исходя из анализа нормального развития. В этом случае под отклонением в развитии следует понимать несоответствие уровня развития и поведения ребёнка системе предъявляемых ему социальных требований и ожиданий, не выходящее за пределы «низкой нормы» и не обусловленное органическим поражением центральной нервной системы, т.е. речь идет об отклонении в развитии неорганической этиологии.

Теоретические положения А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, Л.А.Венгера и др. о социально-исторической природе возрастной нормы развития, уточняют наше представление о норме развития представляющей собой не усредненный для данной возрастной группы показатель, а оптимальный с точки зрения общества уровень, соотношенный с индивидуальными особенностями ребёнка. Можно выделить два типа отклонений в развитии ребёнка: отклонение по типу *запаздывания* и отклонение по типу *нарушения*. Запаздывание представляет собой снижение темпа психического развития ребёнка по сравнению с большинством детей той же возрастной группы, не выходящее, тем не менее, за пределы возрастной нормы. Запаздывание в развитии может носить тотальный и парциальный характер. В последнем случае развитие приобретает дисгармоничный характер, превышая допустимые границы проявления гетерохронности, неравномерности в развитии. Отклонения по типу нарушения в развитии представляют собой формирование негативных личностных комплексов, либо нарушения поведения, общения и деятельности, несовместимые с социальными нормами и ограничениями.

Практическое решение вопроса о психологическом содержании коррекции зависит от того, кто принимает решение о необходимости и целесообразности ее проведения – родители, ребенок, психолог или общество в лице администрации образовательного учреждения или представителей власти. Обсуждение этого вопроса привело к противопоставлению полярных позиций, между которыми можно наметить целый континуум промежуточных точек зрения. Согласно первой позиции, приоритет в решении вопроса о проведении интервенции принадлежит обществу, выдвигающему свою систему требований к поведению и уровню развития ребёнка, – требований, выполнение которых обеспечивает эффективное

функционирование общества как целостной системы и тем самым возможно полное удовлетворение потребностей и реализацию прав каждого его члена. Представители противоположной позиции отстаивают право личности, выступающей в качестве объекта коррекционного воздействия, на свободу выбора и реализации собственного пути развития и отвергают любую возможность осуществления интервенции без ее согласия. Настойчивое и категорическое утверждение о необходимости получения согласия самого ребенка на проведение коррекционной работы связано с широко распространенным в зарубежной психологии противопоставлением ребенка и общества. С этой точки зрения общество понимается как изначально враждебная ребенку сила, а процесс социализации – как процесс насильственного вытеснения биологической природы ребенка под влиянием воспитания. Отсюда и любая интервенция рассматривается как процесс насильственного изменения личности ребенка.

Во-первых, выдавая кредит доверия каждому, даже самому маленькому, ребенку в том, что он вправе и способен хотя бы в небольшой части своей жизнедеятельности принять ответственность за ситуацию, проявить волю и принять решение, трудно согласиться с представлением о том, что ребенок, например дошкольного возраста, обладает достаточной степенью социальной компетентности для принятия самостоятельного решения о целесообразности своего участия в коррекционной программе. Более того, дети вплоть до младшего подросткового возраста еще не обладают способностью отразить и осознать переживаемые ими трудности в своих отношениях с окружающим миром. Соответственно вопрос о принятии детьми решения о своем участии в коррекционной работе вплоть до подросткового возраста весьма проблематичен.

Во-вторых, центральным моментом, определяющим принятие решения о проведении коррекционных мероприятий, является тезис об охране интересов ребенка, гармонизации и *амплификации* развития его личности, т.е. всемерном обогащении процесса развития и использовании всех потенциальных возможностей данной возрастной стадии как главной цели интервенции и коррекции. Соответственно возникает вопрос о том, кто определяет «интересы ребенка». В значительном числе случаев эти интересы определяются и навязываются ребенку родителями, педагогами, администрацией вне учета реалий детского развития. Говоря о коррекции психического развития, мы должны очертить сферу «интересов ребенка» задачами развития, определение которых составляет прерогативу компетенции психолога. В таком случае ответственность за принятие решения о целесообразности проведения коррекции ложится на плечи психолога, а конкретная реализация проекта коррекционной программы определяется и согласием родителей, и предоставлением администрацией необходимых средств для организации коррекционной работы. Учитывая, что психолог обладает значительными возможностями для контроля поведения и деятельности ребенка наряду с принципом охраны интересов ребенка, особую значимость приобретает принцип *«не навреди»*. Этот принцип должен быть осмыслен как предупреждение о возможных непрогнозируемых негативных последствиях интервенции, например таких, как обострение и усиление неблагополучия в детско-родительских отношениях при условии досрочного прерывания коррекционных занятий. Вышесказанное позволяет сделать вывод о возможности, а при наличии

явных показаний к проведению коррекционной работы, и необходимости осуществления интервенции без согласия ребенка. Что касается родителей, то, как правило, их согласие является необходимым, поскольку именно они несут всю полноту ответственности за судьбу и развитие ребенка. Однако в крайних случаях — продолжительное отсутствие родителей (болезнь, длительная командировка и др.), пренебрежение родительскими обязанностями (безнадзорность, гипоопека), наличие дисгармоничной родительской позиции (эмоциональное отвержение ребенка, неадекватное восприятие образа ребенка с элементами «мистификации» и др.) – принятие решения о проведении коррекционной работы в интересах ребенка может быть принято и без согласия родителей. Такое решение возможно лишь в экстремальных случаях. Обычно же, напротив, согласие родителей представляет собой лишь первый шаг их участия в коррекционной программе. Создание у родителей установки на кооперацию и сотрудничество с психологом, их активное участие в программе составляет решающее условие успеха.

В-третьих, можно указать на ряд *индикаторов неблагополучия развития*, наличие которых позволяет положительно решить вопрос о целесообразности коррекционного воздействия. К этим индикаторам относятся:

- нарушение коммуникации в системе отношений «ребенок – взрослый» и «ребенок – сверстники», утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм общения;
- низкий уровень социальных достижений, значительно расходящийся с потенциальным уровнем развития ребенка;

- поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований;
- переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия;
- наличие экстремальных, кризисных жизненных ситуаций;
- аномальные кризисы развития, которые в отличие от нормативных возрастных кризисов не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий и не содействуя формированию психологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному циклу.

Прежде чем перейти к обсуждению вопросов о постановке целей конкретной коррекционной программы, остановимся на характеристике двух основных форм коррекции – *симптоматической* и *каузальной*. Указанные формы коррекции соответствуют двум основным формам диагностики: симптоматической диагностике, направленной на выделение негативных симптомов, внешних признаков картины развития, и диагностике, направленной на выявление причин трудностей и отклонений в развитии.

Соответственно коррекция может быть направлена на устранение негативных симптомов развития либо причин, порождающих трудности и отклонения в развитии. В случае каузальной коррекции фокус коррекционных усилий может быть сосредоточен на различных моментах развития в зависимости от того, как именно понимаются причины и условия развития ребенка, т.е. от представления о модели развития. В практике коррекционной работы можно выделить различные модели объяснения причин трудностей в развитии – *медицинскую модель*, выносящую проблемы трудностей и отклонений в развитии в область аномального развития; *биологическую модель*, объясняющую этиологию отклонений в развитии снижением темпа органического созревания; *интеракционистскую модель*, подчеркивающую значение «сбоев» и «нарушений» взаимодействия между личностью и средой для возникновения проблем развития и, в частности, вследствие дефицитности среды, сенсорной и социальной депривации ребенка; *педагогическую модель*, усматривающую причины в явлениях социальной и педагогической запущенности ребенка; *деятельностную модель*, ставящую во главу угла несформированность ведущего типа деятельности и других, типичных для данной "возрастной стадии видов деятельности.

В психологической литературе можно встретить еще более дифференцированное представление подобных моделей. Так, рассматривают модель травмы, теорию обусловливания И.П. Павлова, теорию фрустрации, теорию конфликта, теорию тревожности, модель напряженности, модели удовлетворения потребностей, психосоматическую модель и социогенетическую модель. Недостатком подобного подхода является отсутствие представления о механизмах целостного развития ребенка, включающего в себя как сферу аффективно-потребностного, личностного развития, так и сферу умственного развития. По нашему мнению, необходимым условием обеспечения эффективности коррекционного воздействия каузального типа является организация ориентировки ребенка в проблемной ситуации, а также внесение необходимых изменений в структуру социальной ситуации развития ребенка. Постановка целей коррекционной работы прямо связана с принимаемой теоретической моделью психического развития ребенка и определяется ею. В зарубежной психологии причины трудностей развития ребенка усматриваются либо в нарушении внутренних структур личности, либо во влиянии дефицитной или искаженной среды, делается также попытка объединить эти точки зрения. Отсюда цели интервенции или коррекции понимаются либо как восстановление целостности личности и баланса психодинамических сил, либо как модификация поведения ребенка – как за счет обогащения и изменения средовых влияний, так и за счет научения Новым формам поведения. Наконец, цели коррекции в контексте учета обоих факторов развития ребенка могут быть определены как обеспечение адаптации ребенка к среде или как восстановление коммуникации и межличностных отношений между ребенком и окружающими его людьми. Выбор методов и техник коррекционной работы, определение критериев оценки ее успешности в конечном счете будут определяться ее целями.

В психологии цели коррекционной работы определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослым в форме усвоения общественно-исторического опыта путем интериоризации, в результате чего возникает система психологических новообразований, специфичных для каждой возрастной стадии. Постановка целей коррекционной работы осуществляется в контексте представлений о структуре и динамике возраста. Следует выделить три основных направления в области постановки коррекционных целей: 1) оптимизация социальной ситуации развития; 2) развитие видов деятельности ребенка; 3) формирование возрастно-психологических новообразований.

Оптимизация социальной ситуации развития связана, в первую очередь, с нормализацией общения ребенка как в сфере социальных отношений, т.е. отношений ребенка с «общественным взрослым» (представителем социальных институтов – учителем, воспитателем и т.д.), так и в сфере межличностных отношений, т.е. отношений с близкими взрослыми и значимыми сверстниками. Оптимизация общения предполагает расширение круга общения, гармонизацию общения, т.е. достижение разумного баланса общения с разными категориями значимых для ребенка лиц, обогащение содержания общения в соответствии с возрастными-психологическими особенностями ребенка. Второй важной задачей оптимизации социальной ситуации развития является внесение необходимых коррективов в образовательно-воспитательный компонент – тип учебно-воспитательного учреждения, тип семейного воспитания, участие ребенка в различных формах внешкольных занятий. Третья задача связана с коррекцией позиции ребенка по отношению к своему месту в семье, а также позиции по отношению к школе и роли ученика. Здесь речь идет об изменении негативного отвергающего отношения к своей межличностной или социальной роли на «принимательное» отношение за счет переосмысления сложившейся ситуации и создания у ребенка нового, более продуктивного с точки зрения задач развития, образа «Я в мире». Решение всех указанных задач, и особенно последней, приобретает особую значимость в экстремальных жизненных ситуациях – потери или длительного отсутствия близких для ребенка людей (в результате смерти, продолжительной тяжелой болезни, длительной командировки), резкой смены привычного устоя и форм жизнедеятельности (перемена места жительства, ухудшение материально-экономических условий жизни семьи, появление новых членов семьи), тяжелой и продолжительной болезни самого ребенка, вызывающей необходимость перестройки сложившегося образа жизни.

Развитие видов деятельности ребенка предполагает внесение соответствующих коррективов как в мотивационный компонент деятельности посредством формирования значимых для ребенка и адекватных содержанию выполняемой деятельности мотивов, так и в операционно-технический компонент деятельности. Последнее основывается на формировании у ребенка обобщенных способов действий в определенной предметной деятельности. Организация обобщенных способов ориентировки ребенка в предметной области и обеспечение условий интериоризации внешних форм ориентировочной деятельности составляют решающее условие реализации задачи формирования основных психологических новообразований возраста.

При конкретизации целей коррекции нужно руководствоваться следующими правилами. Во-первых, цели коррекции должны формулироваться в позитивной, а не в негативной форме, представляющей собой описание поведения, деятельности, личностных особенностей, которые должны быть устранены, т. е. того, чего не должно быть. Позитивная форма, напротив, включает описание тех форм поведения и деятельности, структур личности и познавательных способностей, которые должны быть сформированы у ребенка. Определение целей коррекции не должно начинаться со слова «не», носить запретительного характера, ограничивающего возможности личностного развития и проявления инициативы ребенка. Позитивная форма определения целей коррекции содержательно задает ориентиры для «точек роста» индивида, раскрывает поле для продуктивного самовыражения личности и тем самым создает условия для постановки личностью в дальнейшей перспективе целей саморазвития.

Во-вторых, цели коррекции должны быть реалистичны и соотносены с продолжительностью коррекционной работы и возможностями переноса ребенком нового позитивного опыта коммуникации и усвоенных на коррекционных занятиях способов Действий в реальную практику жизненных отношений. Одним из главных уроков упоминавшейся ранее программы «Head Start» стал вывод о том, что подобные программы должны устанавливать реально достижимые цели. При постановке общих целей коррекции необходимо учитывать дальнюю и ближайшую перспективу развития ребенка и планировать как конкретные показатели его личностного и интеллектуального развития к окончанию коррекционной программы, так и возможности отражения этих показателей в особенностях деятельности и общения ребенка на последующих стадиях его развития. Кроме того, нужно помнить, что эффекты коррекционной работы проявляются на протяжении довольно длительного интервала времени в ее процессе, к моменту ее завершения и, наконец, примерно полгода спустя, когда можно окончательно говорить о закреплении или об «утрате» ребенком позитивных эффектов коррекционной программы.

Этапы коррекционной работы с детьми

Выше уже говорилось о том, что процесс коррекционной работы представляет собой довольно продолжительный по времени процесс оказания психологической помощи ребенку и создания условий для оптимизации развития его личности. Интервенция и коррекция являются не изолированными прак-

тиками, а вплетены в целостную деятельность детского практического психолога, включающую коррекцию как особый вид этой деятельности. Вместе с тем можно выделить ряд этапов коррекционной работы как относительно самостоятельного вида деятельности психолога-практика. Перечисленные ниже этапы коррекционной работы намечают основные задачи, реализуемые психологом на каждом из них, уточняют характер его взаимодействия с кругом лиц, заинтересованных в результатах коррекционной программы. Основные этапы коррекции включают в себя:

Этап планирования. Планирование целей, задач, тактики проведения коррекционной работы на основании прицельного психологического обследования ребенка и психологического заключения об особенностях его развития.

Разработка программы и содержания коррекционных занятий, выбор формы коррекционной работы (индивидуальная или групповая). Отбор необходимых методик и техник коррекционной работы, планирование форм участия родителей в коррекционной программе.

Организационный этап. Организация условий осуществления коррекционной программы. Консультирование родителей. Подбор детей в группу. Информирование педагогов и администрации детского учреждения о плане проведения коррекционных мероприятий. Обсуждение коррекционной программы с педагогами, администрацией.

Этап реализации коррекционной программы. Реализация коррекционной программы. Проведение коррекционных занятий с детьми в соответствии с коррекционной программой. Контроль динамики хода коррекционной работы.

Предоставление родителям обратной связи о ходе коррекционной работы. Проведение родительских групп (в соответствии с планом коррекции). Информирование по запросу педагогов и администрации детского учреждения о промежуточных результатах коррекции. Внесение необходимых коррективов в программу работ.

Завершающий и обобщающий этап. Оценка эффективности коррекции. Оценка результатов коррекционной программы с точки

зрения достижения планируемых целей. Составление психолого-педагогических рекомендаций по воспитанию и обучению детей, направленных на закрепление и упрочение положительных результатов коррекционной работы. В случае необходимости – разработка программы индивидуального курирования случая. Обсуждение итогов коррекционной работы с родителями, педагогами, администрацией.

2. Особенности консультирования по проблемам раннего детства.

Отличительной особенностью сложившейся в настоящее время консультативной практики является различная частота обращений родителей по поводу детей разного возраста. Основной поток составляют родители дошкольников и младших школьников. В этом возрастном диапазоне консультант встречается с наиболее широким веером проблем. Однако такая ситуация обусловлена не столько объективными особенностями возраста (в раннем и подростковом возрастах существует ничуть не меньше проблемных точек развития), сколько отношением взрослого к имеющимся проблемам, восприятием их временными, проходящими по мере взросления ребенка. Так, в родительском сознании существует представление о сложностях первого года жизни ребенка. Это проблемы кормления, бессонных ночей, «беспричинного» плача – все это нужно просто пережить, перетерпеть. Именно в силу данной установки и недостаточного знания особенностей детского развития у родителей младенцев не возникает мысли о том, что имеющиеся у них трудности выходят за рамки нормативных. Посещение консультации родителями младенца – событие исключительное, и остается только надеяться, что в результате усиливающейся в настоящее время работы психологов с будущими родителями ситуация может измениться. Профилактическая просветительская работа помогает направить внимание на те стороны психического развития ребенка, которые в дальнейшем будут определять его успешность, дает необходимые средства контроля. Пока же работа с будущими родителями не заняла полноценного места в консультативной практике, проблемы развития младенца редко решаются с помощью психолога-консультанта. В результате психолог встречается не столько с самой проблемой, сколько с ее отсроченными последствиями. Так, проблемы, с которыми приходят в консультацию родители двух-четырёх-летних детей часто являются отголоском особенностей развития ребенка в младенчестве.

Проблема речевого развития ребенка

Наиболее часто тревожит родителей детей раннего возраста *запаздывание появления активной речи*. Хорошо известно, что ребенок начинает говорить в период от 2 до 3 лет. Активная речь возникает у ребенка как средство ситуативно-делового общения со взрослым. Такая форма общения становится

необходимой ребенку в связи с освоением окружающего его предметного мира. Открыв для себя независимое существование предметов, ребенок устремляется к их познанию. Предметно-орудийная деятельность становится ведущей в этом возрастном периоде, обуславливая как познавательное, так и личностное развитие ребенка. В отечественной психологии подчеркивается необходимость участия взрослого человека в освоении ребенком предметного мира, так как окружающие ребенка предметы – это предметы человеческой культуры и не могут быть познаны им самостоятельно. Общением со взрослым опосредована вся познавательная активность ребенка. Слово становится средством такого общения.

Появление активной речи – яркое свидетельство психического развития, позволяющее родителям сравнивать своего ребенка со сверстниками. Иногда такое сравнение приводит к неоправданным волнениям. Довольно часто психологу приходится встречаться с обеспокоенностью родителей, ребенок которых начинает говорить на месяц-другой позже «соседского». Не имея возможности оценить, насколько серьезным является такое отставание, родители часто драматизируют ситуацию и начинают сосредотачивать усилия на всевозможных формах стимуляции речевого развития. Нередки случаи, когда такой усиленный прессинг имеет прямо противоположный результат. Ребенка начинают пугать не столько постоянные просьбы произнести то или иное слово, сколько эмоциональная окрашенность ситуации. Последствием такой настойчивости со стороны родителей может быть избегание ребенком самой ситуации общения, что в свою очередь только усугубляет проблему.

Наряду с такими случаями, когда в основе проблемы лежит неучет родителями возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, психологу приходится встречаться и с более серьезными проблемами речевого развития. Зачастую в работе с подобными случаями требуется дифференциация задержек, являющихся следствием органического дефекта или имеющих психогенную природу. Безусловно, психологическая помощь будет наиболее эффективна там, где отставание в речевом развитии ребенка вызвано особыми условиями общения с ним, сложившимися в семье. Поскольку речь возникает как средство коммуникации, особенно важно бывает проанализировать условия детско-родительского взаимодействия.

Появление активной речи у ребенка является результатом изменения формы его общения со взрослым. Оно может задерживаться по целому ряду причин.

Непременным условием речевого развития является включенность ребенка в общение с другими людьми. Недостаточная интенсивность речевого общения может объясняться занятостью, усталостью родителей, которые начинают приветствовать самостоятельные занятия ребенка. Удобство родителей, их спокойствие иногда становится фактором, ограничивающим речевое развитие ребенка.

Запаздывание появления активной речи может быть следствием прямо противоположной ситуации – ответом на «чрезмерную» активность и инициативность взрослого, которая не оставляет места инициативе ребенка. Если взрослый, ухаживающий за ребенком, чутко угадывает его желания и удовлетворяет их, не дожидаясь, пока малыш обратится за помощью, если вопросы задаются ребенку в такой форме, что ему достаточно только кивнуть, выбрав подходящий ему вариант ответа, активная речь становится просто ненужной.

Необходимость в использовании активной речи не возникает и в том случае, если в отношениях с ребенком в семье на первом плане продолжает оставаться эмоциональное взаимодействие (для выражения чувств не всегда нужны слова). То, что является абсолютно необходимым в младенчестве, становится недостаточным в связи с взрослением малыша и началом активного освоения им мира человеческой культуры. Речь необходима для содержательного обмена информацией при объединении усилий взрослого и ребенка для достижения единой цели. Поэтому отсутствие сотрудничества в решении задач продуктивной деятельности также лишает ребенка необходимости осваивать активные формы речи.

Итак, очевидно, что решение проблемы речевого развития требует от консультанта анализа семейной ситуации с точки зрения организации взрослым достаточного уровня общения и сотрудничества с ребенком и специфики способа их взаимодействия.

Взрослея, малыш становится все более и более самостоятельным, автономным от взрослого. Возникающая способность оставаться на некоторое время в одиночестве, отпускать от себя взрослого чрезвычайно приветствуется родителями. Напротив, отсутствие у ребенка некоторой автономности при достижении им двух-трехлетнего возраста начинает восприниматься ими в качестве серьезной проблемы.

Проблема достижения ребенком автономии действий.

Возросшие возможности ребенка дают основания ожидать от него появления некоторой само-

стоятельности. Он может уже сам одеться, съесть предложенную еду, пользуясь ложкой и вилкой, некоторое время заниматься игрушками без участия взрослого; может подождать маму, ненадолго ушедшую в магазин. Учитывая это, становятся понятны тревоги и даже отчаяние родителей, дети которых могут быть спокойными только в непосредственной близости с матерью. Если трех-четырёхлетние дети буквально ни на шаг не отпускают от себя родителей, это начинает создавать серьезные проблемы. Возрастного психолога в этой ситуации беспокоят не столько неудобства родителей, таким образом «привязанных» к ребенку, сколько психологическое состояние ребенка, ощущающего себя в безопасности только будучи в непосредственной близости с ними.

В первые годы жизни в семье у ребенка формируется уверенность в безопасности существования. Если родителям удастся создать необходимый уровень защищенности, то ребенок растет спокойным, уверенным в том, что ему всегда помогут, придут на помощь. В этом случае малыша не испугает недолгое отсутствие матери, так как существует глубокая уверенность в том, что ему ничто не угрожает (базовое доверие к миру, по Э. Эриксону). К сожалению, родителям не всегда удастся обеспечить ребенку должную меру защищенности.

Проблема ограничения самостоятельности и инициативы

Еще одним фактором, оказывающим влияние на появление самостоятельности, становится реакция родителей на проявления инициативы малыша. В раннем возрасте ребенку присуще страстное желание к познанию окружающего мира. Овладение способами действия с предметами культуры (мебель, посуда, одежда...) составляет основное содержание его развития. Освоение ребенком мира человеческой культуры требует обязательного участия взрослого. Не секрет, что этот период является довольно сложным для близких ребенку людей. Малыш «везде лезет», «все хватает», пытается повторить наблюдаемые им действия взрослых. Предметом его интереса становятся «совершенно не подходящие для детей вещи». Вполне естественным в такой ситуации выглядит стремление родителей ограничить детскую инициативу, помочь ребенку в выполнении действия. Подобное ограничение встречает бурный протест, который может стать поводом обращения в консультацию. Родителей беспокоят вопросы о том, что следует разрешать ребенку, а что – нет, на каких запретах стоит настаивать, как вести себя в случаях, когда он продолжает активно отстаивать свои требования.

В решении данной проблемы помогает понимание того, что познание предметного мира для ребенка данного возраста является основным условием его развития. Овладевая предметами человеческой культуры, малыш осваивает новые для него способы действия, становясь более ловким, умелым; учится соотносить предметы друг с другом; запоминать и обобщать; получает возможность ощутить себя субъектом действия. В том случае, когда родители ограничивают познавательную активность ребенка (убирают вещи в недоступное для него место), они препятствуют его развитию. Однако предоставляя ребенку свободу действий, необходимо понимать, что познание без участия взрослого невозможно. Самостоятельно ребенок не сможет ни открыть назначение предмета, ни освоить способ его употребления. Поэтому открывать ребенку доступ к вещам, которыми пользуется взрослый, имеет смысл только в его присутствии и при его участии. Присутствие же родителя делает ситуацию познания достаточно безопасной для ребенка и в то же время управляемой.

Нельзя остановить познание малыша, но можно участвовать в нем в качестве помощника, приобретая тем самым возможность управлять ситуацией.

Не меньше проблем испытывают родители, которые выбрали в качестве воспитательной стратегии максимальное предоставление ребенку свобод, снятие ограничений. Становящийся модным в последнее время принцип «Ребенку все можно» приводит к не менее острым проблемным ситуациям.

Примером может служить обращение в консультацию матери Артема (7; 09) с жалобами на его поведение – учатившийся беспричинный плач, истерики. Подобные реакции начали появляться в ответ на любое предложение матери. Возникшая проблема стала неожиданностью для матери, так как она старалась быть гибкой по отношению к ребенку, там, где это возможно, идти навстречу его желаниям. С недавнего времени мальчик начал плакать в ответ на любое ее предложение, хотя, как правило, оно носило характер предоставления ребенку права выбора («Артем, как ты хочешь: чтобы мы сейчас пошли домой или еще погуляли?»). «Я же ни на чем не настаиваю, не даю на ребенка», – удивлялась мама.

В ситуации обследования Артем вел себя неуверенно, был нерешителен, растерян. Мама мальчика очень внимательна к нему, помогает ему освоиться, приветствует инициативу, принимает предложения сына. В целом у них складывается довольно гармоничное взаимодействие, на фоне которого неуверенность ребенка действительно кажется необъяснимой. К пониманию ситуации приводит реакция

протеста мальчика на предоставление матерью права выбора из двух возможных действий.

При появлении возможности выбора альтернативных действий маленький ребенок испытывает существенные затруднения. К совершению выбора надо еще стать готовым! Организация поведения ребенка раннего возраста и руководство им являются совершенно необходимыми, так как малыш в отсутствии однозначной позиции взрослого становится перед необходимостью самостоятельного принятия решения, еще не располагая для этого средствами. Предоставляя ребенку неограниченные свободы, мы передаем ему ответственность за принятие решения, что является для него серьезным испытанием. Плач, протест со стороны ребенка в этой ситуации свидетельствуют о том, что он доступными ему средствами стремится ее избежать. Свобода нужна малышу только в тех ситуациях, в которых он владеет средствами ею распорядиться. В подавляющем же большинстве случаев организация поведения ребенка раннего возраста пока еще является обязанностью родителя.

Проблема овладения навыками самообслуживания

Проблема *приучения ребенка к опрятности*. Отсутствие обращений по этому поводу до недавнего времени вовсе не означало, что такой проблемы не существует. Традиционные вопросы, возникающие в связи с этим: когда надо начинать приучать ребенка к горшку, насколько требовательным быть к нему в этом отношении, что изменилось в решении проблемы в связи с использованием памперсов? Обращение родителей за консультацией в данном случае можно только приветствовать, так как решение этой проблемы связано с важными моментами личностного развития ребенка раннего возраста – зарождением саморегуляции, самооценки, самостоятельности. Если приучение ребенка к опрятности связано с конфликтами, наказаниями, установлением глобального контроля, то можно встретиться как с протестными реакциями ребенка, так и с формированием у него пассивного, зависимого поведения.

3. Особенности консультирования по проблемам детей дошкольного возраста.

Все психические проблемы дошкольного возраста имеют ряд особенностей. Многие характеристики носят латентный характер и их трудно обнаружить, но в дальнейшем они могут сказываться на развитии ребенка. Систематизации этих проблем нет.

Причина обращений:

1. Незнание родителями возрастной нормы.
2. Установка родителей на удобного ребенка.
3. Стремление родителей добиваться постоянного превосходства своего ребенка над другими.

Группы проблем:

1. Непослушание и упрямство. Возникают в критические периоды
 - а. Расторможенность, неусидчивость, медлительность. Результат индивидуально-типологических особенностей.
 - б. Лень, фантазирование, ложь, возможна псевдоложь.
2. Порождаемые самими родителями.
 - а. Низка чувствительность родителей к эмоциональным состояниям ребенка и его потребностям.
 - б. Родители авторитарны, эгоцентричны, недостаточно зрелы. У детей повышенная тревожность, страхи, неадекватная самооценка.
 - с. Загруженность родителей собственными проблемами. Нарушение детско-родительских отношений.

Консультативная практика показывает, что чаще всего обращаются к психологу по следующим проблемам:

1. Тревожность, страхи.
2. Упрямство, непослушание.
3. Проблема общения, коммуникативные навыки.
4. Готовность детей к школе.

Консультирование по проблеме готовности детей к школе.

Эта проблема возникла недавно. Психолог сталкивается с 3-мя вариантами:

1. Консультирование при отборе в школу (весна). В данной ситуации консультирование может идти в центре и в школе. Анализируем 1-ый случай.

Схема:

- а. Первичная беседа.
- б. Психодиагностика – изучение школьной зрелости, памяти, мышления, внимания, возможны графические методики.

- с. Заключительная беседа – дается общая психологическая характеристика, рекомендации.
2. Решение еще не принято, но родители хотят получить информацию о готовности.

Схема:

- а. Беседа с родителями.
б. Подробное психологическое обследование.
с. Анамнез.
д. Заключительная беседа, рекомендации, коррекция.
3. Ребенок пошел в школу, но плохо адаптирован.

Схема:

- а. Беседа
б. Методики адаптации (проективные).
с. Беседа с учителями.
д. Заключение.
4. Дошкольник очень необщителен и замкнут. Важно понять природу явления.

Причины:

- а. Природная предпосылка.
б. Излишняя серьезность – застенчивость.
с. Нет навыков общения, изоляция.
д. Аутизм.

Схема:

- а. Сбор информации для подтверждения гипотез.
б. Переход к обучению (показать, научить).

Многие родители обращаются слишком рано. Эту проблему можно начинать решать с 3-х лет обучаются как дети, так и родители. Идеально в центре.

5. Проблема агрессивности. Агрессия очень часто проявляется в детском возрасте.

Причины:

- а. Постоянное агрессивное поведение родителей.
б. Постоянное проявление нелюбви к ребенку, формируется чувство опасности, незащищенности.
с. Унижение, оскорбление со стороны родителей.

Личности от агрессии освободиться нельзя. Есть 2 стороны: позитивная и негативная.

Позитивная – приводит к активности, порождает дух инициативности, предприимчивости.

Негативная – замкнутость, враждебность, безволие.

Выявив причину, начинается работа с родителями. Необходимо изменить установку родителей на ребенка. Важно показать, что агрессивный ребенок несчастен, раскрываются механизмы возникновения гнева. Нужно вызвать воспоминания о своем детстве, обнажить личностные семейные проблемы.

4. Особенности консультирования по проблемам готовности ребенка к школьному обучению.

Большинство отечественных и зарубежных ученых считают, что отбор детей в школу необходимо проводить за полгода - год до школы. Это позволяет определить готовность к системному школьному обучению детей и при необходимости, провести комплекс коррекционных занятий.

По данным Л.А.Венгера, В.В.Холмовской, Л.Л.Коломинского, Е.Е.Кравцовой и других в структуре психологической готовности принято выделять следующие компоненты:

1. Личностная готовность, которая включает формирование у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции - положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. В личностную готовность входит определение уровня развития мотивационной сферы.

2. Интеллектуальная готовность ребенка к школе. Данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора и развития познавательных процессов.

3. Социально-психологическая готовность к школьному обучению. Этот компонент включает в себя формирование у детей нравственных и коммуникативных способностей.

4. Эмоционально-волевая готовность считается сформированной, если ребенок умеет ставить цель, принимать решения, намечать план действий и принимать усилие к его реализации.

Кроме проведения психодиагностики готовности к школе, психолог призван дать индивидуальную консультацию родителю, чей ребенок поступает в школу, о том, каков на сегодняшний день уровень сформированное™ этой готовности, какие развивающие приемы можно использовать, чтобы за

оставшееся до начала обучения время помочь ребенку «деформировать» те компоненты готовности, которые оказались «недоразвитыми». В обязанности психолога входит также проведение консультаций для тех учителей, которым предстоит 1 сентября войти в класс самых маленьких учеников, с тем, чтобы педагоги уже заранее хорошо представляли себе индивидуальные особенности каждого ребенка, какие условия требуется создать, чтобы развить потенциал своих воспитанников и т.п. Только такое профессиональное взаимодействие психолога и педагога может обеспечить грамотную разработку и осуществление индивидуального подхода к учащимся.

Цели и принципы консультационной работы психолога по вопросам психологической готовности к школьному обучению

Основной целью этой работы является оказание психологической помощи родителям и учителям в решении проблем формирования психологической готовности ребенка к обучению и успешной адаптации в школе.

Достижению этой цели будет способствовать реализация психологом в ходе консультирования совокупности принципов. Эти принципы на сегодняшний день достаточно хорошо проработаны в практике психологического консультирования (семейного, организационного и пр.). Вместе с тем психологи образования, широко используя консультационное направление в своей профессиональной деятельности, не всегда направлены на их осмысление. В силу этого считаем полезным раскрыть эти принципы – с целью показать их важность в решении конкретных задач, вытекающих из обозначенной выше цели.

1. Доброжелательное и безоценочное отношение к учителю и родителю. Это крайне необходимо для того, чтобы они чувствовали себя комфортно в процессе консультирования. Доброжелательность психолога обеспечивает человеку, обратившемуся к нему за помощью, чувство безопасности и защищенности. К тому же это помогает установить и поддерживать в ходе консультативного сеанса продуктивный контакт с клиентом. Критическое отношение психолога к позиции клиента может привести к тому, что тот замкнется в себе или же будет сообщать не ту информацию, которая действительно является существенной и правдивой, либо же будет отвергать навязываемые ему взгляды, недоверчиво и без необходимого понимания относиться к действиям и словам психолога. Разумеется, это вовсе не означает, что психолог не должен анализировать и оценивать информацию клиента, ведь в конечном счете консультативное воздействие часто состоит в изменении и модификации взглядов, в расширении привычного для человека отношения к действительности. Но это возможно лишь с опорой на собственные взгляды клиента. При этом его личность ни в коем случае не должна подвергаться оценке.

2. Ориентация на нормы и ценности консультируемого. В осуществлении этого принципа психолог принимает во внимание не только социально принятые нормы, но и жизненные установки и идеалы клиента. Это позволяет родителям и учителям осознать приоритетные задачи в своем взаимодействии с ребенком. Сошлемся на собственный консультационный опыт. Родитель обратился за консультацией по поводу трудностей ребенка в овладении каллиграфическим письмом. Ребенку, которому к моменту поступления в школу исполнилось шесть с половиной лет, естественно, трудно писать красиво, т.к. мелкие мышцы руки еще недостаточно развиты. Вместе с тем, по словам и самого родителя и педагога, ребенок успешен в учении, ему нравится школа, он проявляет интерес к новой для него учебной деятельности. Результаты диагностического исследования подтвердили данную информацию. В этой ситуации психолог помог родителю сделать выбор между желанием видеть в ребенке идеального ученика («убрать последний минус – некрасивый почерк») и целью развить в нем активность, самостоятельность, творчество, поняв одновременно, что для реализации этой жизненно важной цели имеющийся у ребенка «недостаток» не является помехой.

3. Соблюдение конфиденциальности. Вся информация, сообщенная психологу родителями (учителями), не может быть передана кому бы то ни было без согласия клиента. Психолог должен помнить, что разглашение сведений о ребенке, особенно если это первоклассник и у него есть какие-то проблемы с готовностью к школьному обучению, может нанести ему непоправимый ущерб. Известно, что в таких случаях формирующиеся у педагогов установки на этого ребенка как «неуспевающего», «неспособного», «невнимательного», «не желающего учиться» и т.п., препятствуют развитию его потенциала, мешают видеть учителю в нем реальные его возможности. Кроме этого подчеркнем, что несоблюдение принципа конфиденциальности грозит психологу потерей доверия со стороны как родителей, так и учителей, а также дискредитацией в их глазах психологии как профессии и как науки.

4. Разграничение личных и профессиональных отношений. Этот принцип становится актуальным, когда во взаимоотношениях психолога-консультанта и клиента имеют место один из двух механизмов (а иногда и оба): перенос, т.е. склонность клиента переносить и проецировать на психолога собственные отношения с значимыми людьми. Родители первоклассников строят свое взаимодействие с школьным психологом, во многом ориентируясь на сложившийся прежде стиль общения с воспитателем детского сада, а также вновь формируемые отношения с учителем; контрперенос, т.е. склонность психолога проецировать свои отношения со значимыми людьми и собственные личностные проблемы на контакты с клиентом. Консультируя по проблемам психологической готовности к обучению в школе, психолог рискует "перенести" собственный родительский опыт на анализируемую ситуацию.

И в том и в другом случае доминирование в ситуации профессионального консультирования личных, эмоционально близких отношений с клиентом может привести к тому, что обе стороны начинают удовлетворять потребности и желания друг друга. Консультация превращается в дружеское общение со смешением ролей. В этой ситуации психолог неизбежно столкнется с трудностями сохранения объективной профессиональной позиции, необходимой для эффективного решения проблем в интересах ребенка.

Соблюдение этих принципов обеспечивает качественное осуществление психологом консультационной деятельности, что создает психологические условия для успешного вхождения ребенка в новую социальную среду, адаптацию к учебной деятельности и классному коллективу. На наш взгляд, здесь достигается еще один важный результат – принятие родителями (учителями) ответственности за дальнейшее развитие ребенка на себя. Одновременно психолог также принимает на себя ответственность – за сотрудничество со взрослыми участниками учебно-воспитательного процесса в разрешении возникающих проблем маленького школьника. В конечном счете все это способствует соблюдению интересов ребенка.

В консультировании по вопросам психологической готовности к школьному обучению различают три типа работы психолога, сходные по процедурам, но различающиеся по своим целям и задачам.

Первый тип работы имеет место, когда психолог принимает участие в отборе (вернее, при записи) детей в первые классы. Обычно это происходит весной каждого года. Если задача учителя – выявить педагогическую подготовленность ребенка к учебе, то задача психолога – изучить именно психологическую готовность к школьному обучению. Для этого он проводит диагностику внимательности, произвольности, мыслительных и речевых способностей, произвольной и непроизвольной памяти, обучаемости, познавательной мотивации и пр. При записи детей в школу психолог может вести как массовые, т.е. со всеми детьми, подавшими заявление в школу, обследования психологической готовности, так и индивидуальные, нацеленные на трудные случаи, когда педагоги затрудняются в принятии решения о записи соответствующего ребенка в первый класс.

В любом случае по результатам психодиагностической работы психолог составляет психологический экспресс-портрет ребенка, который в дальнейшем может быть положен учителем в основу разработки индивидуального подхода к ребенку. Этот психологический портрет используется также школьным психологом при консультировании родителей для формулирования для них соответствующих рекомендаций по активизации подготовки ребенка к школе в течение оставшихся до начала учебы нескольких месяцев (могут составляться специальные развивающие, коррекционные программы, комплексы упражнений и т.п.). Школьный психолог обязан проконсультировать любого родителя, изъявившего такое желание, даже того, чей ребенок не был принят в данную школу. Лучше это делать после завершения приема. Однако психолог сразу должен предупредить родителей, что он не в состоянии будет ответить им на вопрос: «Почему моего ребенка не взяли в эту школу?» – поскольку это не входит в его компетенцию. Решение о принятии того или иного ребенка в школу относится к функциям администрации учебного заведения и именно она несет за это ответственность. Поскольку не исключена ситуация, когда у администрации школы появляется искушение решить свои проблемы за счет школьного психолога (например, родителям говорится: «Вашего ребенка мы не взяли в школу, т.к. он показал плохие результаты в психологическом обследовании»), то психолог обязан действовать строго в рамках своей профессиональной компетенции и на высоком профессиональном уровне. Он имеет право не обсуждать и не показывать свой диагностический инструментарий ни администрации и учителям, ни родителям (ни предварительно, ни в ходе обследования, ни по его завершении), равно как и протоколы психологического обследования ребенка. И это право школьный психолог должен отстаивать. Данные вопросы могут обсуждаться только с коллегами или психологом, которому непосредственно подчиняет-

ся школьный психолог.

Если при первом типе консультативной работы школьный психолог имеет дело с ситуацией, когда решение о поступлении ребенка в школу уже принято родителями, то для *второго типа* работы характерно как раз желание родителей получить консультацию психолога о готовности их ребенка к школе еще до принятия решения о его обучении в ней. Это ситуации типа: отдавать ли «хорошо развитого» ребенка шести лет в первый класс школы сейчас или в семь лет; отдавать ли физически ослабленного ребенка 6,5 лет в школу или подождать еще год, но тогда ему будет уже почти 8 лет; проблема выбора учебного заведения, наиболее адекватного для данного конкретного ребенка; отдавать ли ребенка в первый класс в школе или в дошкольном образовательном учреждении.

Опыт показывает, что далеко не все дети, даже поступающие в школу в семилетнем возрасте, владеют необходимым комплексом предпосылок для безболезненного и успешного вхождения в учебную деятельность. Выявление этого обстоятельства даже за несколько месяцев до поступления в школу позволяет прицельно организовать подготовительные занятия с детьми.

Возможны и такие ситуации, когда, например, ребенка 5,5 – 6 лет, неготового к обучению в школе, психолог может рекомендовать к обучению в первом классе для шестилеток, имея в виду прежде всего то, что это будет наиболее приемлемый для ребенка путь подготовки к обучению в начальной школе. Эта рекомендация оправдана, например, если в детском саду, который посещает ребенок, нет подготовительной группы, в которой ребенок нуждается, и у психолога нет уверенности, что, оставаясь в старшей группе детского сада в течение шестого года жизни, ребенок сможет развить необходимые для соответствующего уровня школьной зрелости способности. То же самое, по-видимому, относится к случаю, когда психолог консультирует здорового, но не очень развитого и не посещающего детский сад ребенка шести лет, например, из многодетной семьи и приходит к выводу, что родители ребенка при всем своем желании не смогут за оставшийся год подготовить его к первому классу (для шестилеток) лучше, чем это сделает педагог в первом классе для шестилеток.

Таким образом, во всех случаях объективная диагностика психологической готовности к обучению в школе уточняется за счет анализа и учета уровня соматического здоровья ребенка, его социокультурной и, прежде всего, семейной ситуации развития, возможностей его подготовки к школьному обучению в детском саду и дома.

Третий тип консультативной работы школьного психолога развертывается в первые месяцы учебного года в первом классе, когда начинают проявляться параметры готовности – неготовности ребенка к обучению. Мотивационная и (или) интеллектуальная неготовность ребенка к обучению в отдельных случаях может быстро привести к различным типам школьной дезадаптации, что проявляется в широком круге поведенческих симптомов – от нежелания ходить в школу до устойчивой неуспеваемости, от невнимательности на уроках до конфликтов с учителем.

Запросы учителей и родителей в это время формулируются в терминах поведенческих нарушений и неуспеваемости ребенка, но с точки зрения психологического анализа за ними часто стоит именно неготовность ребенка к обучению, которая методически определяется в основном тем же арсеналом средств, что и при других типах работы школьного психолога.

За психологической консультацией к школьному психологу могут обращаться родители или учителя первоклассников и в иных ситуациях. Почти во всех первых классах есть дети с «избыточной» педагогической подготовленностью. Они свободно складывают и вычитают большие числа, хорошо читают, многие из них умеют писать. На уроках математики и русского языка такие учащиеся быстро выполняют задания и затем вынуждены ждать, пока это сделают остальные, на уроках чтения им трудно следить за медленным, сбивчивым чтением других учеников, они отвлекаются, читают рассказы в конце учебника, занимаются своими делами. Таким образом, эти дети как бы «выпадают» из учебного процесса. В школе им откровенно скучно. Именно так и формулируется запрос к психологу.

Конечно, эта ситуация опасна тем, что такие ученики привыкают «отбывать» часы, ничего по сути не делая. Но более важным, как показывает внимательное изучение этих детей, является то, что высокий уровень педагогической подготовленности часто не подкрепляется соответствующей психологической готовностью. Психологическая готовность таких детей к школе часто характеризуется сравнительно высоким уровнем интеллектуальной готовности и низким – волевой, причем в ходе обучения и общения с такими первоклассниками эксплуатируется именно сильная сторона, а волевая не развивается. Это грозит тем, что у данной группы детей формируется привычка получать хорошие отметки, не прилагая к этому никаких усилий; отсутствие навыка серьезной повседневной работы сказывается обычно в 3-м классе и его самооценки, в частности. Психолог должен показать взрослым, пришедшим к

нему на консультацию, возможность такой перспективы для ребенка. В связи с этим желательно убедить их в необходимости работать над волевым развитием ребенка, а не слепо следовать расхожим советам, что такие дети нуждаются в дополнительной нагрузке на уроке.

В сферу внимания психолога попадают также учащиеся с недостаточной сформированностью мотивационной готовности. Особенно сложными оказываются случаи, когда у ребенка ярко выражено отрицательное отношение к школе и нежелание учиться, когда он активно сопротивляется учению. Консультативная практика показывает, что чаще всего это бывает в трех случаях:

1) ребенок в дошкольном детстве был не приучен ограничивать свои желания, преодолевать трудности, и у него сформировалась своеобразная установка на «отказ от усилия». Поскольку школа требует от ребенка постоянных усилий, преодоления трудностей, то у него возникает активное противодействие учению;

2) ребенка еще в дошкольном детстве дома запугивали школой, что очень опасно и вредно, особенно по отношению к робким, не уверенным в себе детям («Ты же двух слов связать не умеешь, как ты в школу пойдешь?», «Вот пойдешь в школу, там тебе покажут!»);

3) ребенку, напротив, рисовали школьную жизнь (и будущие его успехи) в радужных тонах. Столкновение с реальностью в этих случаях может вызвать настолько сильное разочарование, что у ребенка возникает резко отрицательное отношение к школе.

Наиболее сложными для консультирования являются такие случаи, когда нежелание учиться возникает у первоклассника на фоне общей педагогической запущенности. Они требуют индивидуального анализа с последующей как педагогической, так и психологической коррекционной работой, направленной на формирование учебной мотивации школьника. Особое внимание должно быть уделено развитию у ребенка чувства гордости за то, что он школьник, переживанию непосредственной эмоциональной привлекательности школы.

Стоит выделить *четвертый тип* консультативной работы психолога. Он имеет место в тех случаях, когда психологические проблемы возникают у тех первоклассников, которые готовы к школьному обучению. Речь идет о детях, которых принято относить к одаренным. Эти проблемы связаны с необходимостью индивидуализации сроков и содержания обучения, трудностями межличностных отношений такого ребенка в коллективе более старших учеников, нестандартностью его интересов и многих личностных качеств, опасностью формирования чрезмерных ожиданий и уровня притязаний как у самого ребенка, так и его близких (родителей, учителей).

Один из наиболее часто встречающихся вопросов, который адресуют школьному психологу родители (да и учитель) одаренного первоклассника, – это вопрос о его досрочном переводе в более старший класс, иногда уже через несколько месяцев после начала обучения в школе. Основной аргумент, который высказывают взрослые, тот, что ребенку в первом классе учиться не интересно, выполняя очень быстро задания учителя, он бездельничает на уроках и это сдерживает дальнейшее развитие его способностей.

Для того чтобы предложить обоснованные рекомендации, психолог должен тщательно изучить предъявленную для анализа ситуацию, обязательно провести диагностику самого ребенка и сформировать собственную позицию по этому вопросу, которая поможет ему в консультировании родителей (учителя) одаренного ребенка, в частности, в определении адекватности такого шага, как перевод первоклассника в более старший класс. Лучше если психолог вместе с клиентом взвесит все «за» и «против», помня, что он призван стоять на страже интересов ребенка. Можно предложить родителю записать на листке свои мысли по этому поводу – примерно так, как это делаем мы. **«За» «Против»** • ребенок получит большую интеллектуальную нагрузку, необходимую для его продвижения вперед • образуются определенные пробелы в знаниях, умениях и навыках, не обеспечивается необходимая систематичность и преемственность в обучении, может страдать самооценка способного, но младшего по возрасту ученика, находящегося среди более старших, а значит, более физически крепких, психологически более зрелых школьников, не исключены сложности во взаимоотношениях с новыми одноклассниками в силу возрастных различий в интересах, жизненном опыте, а также по причине того, что «новичок», возможно, будет опережать их по успеваемости, интеллектуальному развитию.

Таким образом, у оказавшихся среди более старших учащихся одаренных первоклассников скорее всего возникнут дополнительные проблемы, которые могут повлиять как на общий темп его психического развития, так и на развитие отдельных способностей. Разрешение в результате перевода ребенка в следующий класс одних его проблем, влечет за собой создание других.

5. Психологическая помощь детям дошкольного и младшего школьного возраста.

Психологическое сопровождение естественного развития дошкольника

Для младшего школьника психолог выступает чаще всего как еще один учитель, вообще взрослый, который имеет право что-то спросить, дать задание и т.п. Младший школьник не выступает еще непосредственным заказчиком в системе школьной психологической службы; его потребности опосредуются взрослыми (учителями, родителями, администрацией детского сада и школы). Старший школьник, напротив, прямо и непосредственно обращается к психологу, как взрослый к взрослому, за помощью, за советом. Этот переход происходит в средних классах школы и представляет важный момент в развитии отношений между учащимися и школьным психологом. Промежуточной формой, характерной для подростков, является групповое обращение к психологу, когда две-три подруги приходят посоветоваться по общему делу или каждая по своему, но хотят разговаривать вместе.

Важную роль для установления контактов психолога с учащимися играют появление кабинета психологической службы, реклама возможностей психолога и, конечно, «молва». Психолог может сам пойти на контакт с детьми, не нарушая при этом принципа добровольности. Работа с подростком независимо от его собственного запроса (как это возможно с младшим школьником) используется в исключительных случаях. - Коррекционная и консультативная работа с подростками имеет большую эффективность в групповых формах. Работая со старшеклассниками, психолог вправе рассчитывать на самостоятельное обращение. Чаще всего это касается конфликтных ситуаций. Но психолог включает в круг своих задач и проблемы, связанные с состоянием самосознания. Он может реально выступать в разных ролях в работе с разными учащимися (посредника, тренера, гида, консультанта).

Существенную часть психологической работы с юношеством почти всегда составляет проработка важной личностной проблемы ученика. Поэтому основным методом работы психолога становится диалог. Он создает условия и для развития внутреннего диалога. Задача психолога заключается не в том, чтобы давать готовые рецепты и решения. Он создает условия для перевода внешнего диалога во внутренний диалог клиента. В таких случаях старшеклассник уходит от психолога в состоянии, способствующем рефлексии затронутых на консультации проблем.

Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет) приносит ребенку новые потенциальные достижения. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с

близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Дошкольное детство – период творчества, ребенок творчески осваивает речь, у него появляется воображение, своя особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений.

Возникающее неудержимое, естественное для этого периода онтогенеза стремление к овладению телом, психологическими функциями и социальными способами взаимодействия с другими людьми приносит ребенку чувство наполненности и радости жизни.

В то же время ребенок испытывает потребность к удержанию освоенных действий через их неустанное воспроизведение. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами – неполный перечень особенностей личностного развития дошкольника. Центральным образованием возраста можно считать соподчинение мотивов. В возрасте от 3 до 7 лет самосознание ребенка развивается настолько, что можно говорить о детской личности. К старшему дошкольному возрасту стилевые черты, личностные качества складываются уже на основе социально-психологических законов.

Особое место детства в становлении личности признается всеми исследователями. Если по отношению к развитию познавательных процессов детский возраст называют решающим, то это тем более верно в связи с развитием личности. В детстве закладывается фундамент личности: формируются основные мотивационные, инструментальные и стилевые черты. Первые относятся к интересам человека, тем целям и задачам, которые он перед собой ставит, к его основным потребностям и мотивам поведения. Инструментальные черты включают "Предпочитаемые человеком средства достижения соответствующих целей, удовлетворения актуальных потребностей, а стилевые касаются темперамента, характера, способов повеления и манер.

Возрастные особенности детей-дошкольников, проявляющиеся в большой эмоциональности, зависимости от взрослого, подражательности, восприимчивости, создают опасность закрепления и интеграции негативных проявлений, обуславливают задержки и негармоничность развития, неуспешность и непродуктивность деятельности, нарушения в процессах самоопределения, реализации личностного по-

тенциала, психологическую уязвимость ребенка.

Однако в силу тех же особенностей дети легче перестраиваются, поддаются воспитательному воздействию, более сензитивны плане развития, если определяющие воздействия адекватны возможностям и особенностям ребенка.

Следовательно, возрастные особенности детей-дошкольников Могут играть как позитивную, так и негативную роль в развитии Ребенка в зависимости от условий его жизни и воспитания.

Основные задачи психолога, работающего с детьми дошкольного возраста, связаны с *психологическим сопровождением естественного развития ребенка*, которое включает развитие основ произвольности психических процессов у детей и тренировку психических процессов и функций. Однако наличие детей с коммуникативными, поведенческими и эмоционально-личностными проблемами, социально-педагогической запущенностью, недостатками в психическом развитии предполагает организацию специальных коррекционно-развивающих программ как комплексного, так и специального характера.

По мере развития личности у ребенка, как и у взрослого, повышаются способности к самоконтролю и произвольной психической саморегуляции. За этими понятиями стоит возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение моделировать и приводить в соответствие свои чувства, мысли, желания и возможности, поддерживать гармонию душевной и физической жизни. Желая как можно быстрее воспитать в ребенке эти особенности, взрослые дают ему инструкции, советы и ограждают его массой запретов. Тем самым они убивают активность и самостоятельность ребенка, вызывают у него агрессию и чувство неполноценности.

Другой путь содействия росту произвольности психической саморегуляции основан на *гимнастике психики ребенка*. Человеческий организм самой природой запрограммирован на поиск приспособительных реакций к изменяющимся условиям среды. Произвольная саморегуляция у человека осуществляется на уровне слов, понятий, волевых усилий, внутренних планов, представлений конечных результатов своих действий — условных заместителей. Поэтому развитие самоощущения, самопонимания, самосознания — первый этап тренировки психической произвольности.

Но высокая степень осознанности своих эмоций и поведения не означает власти над ними. Известны ситуации страха, паники, парадоксы воли. Поэтому второй этап тренировки психической произвольности — научиться изменять свою психическую жизнь в желаемом направлении. Итак, произвольность психической регуляции тем выше, чем больше нашей жизнью способны руководить словесные инструкции или мысли, рисующие конкретные образы желаемых результатов. В детском возрасте способность подчинять свою жизнь ярким живым образам фантазии совершенно естественна, во-первых, потому что основной тип регуляции поведения у детей как раз непроизвольный, во-вторых, потому что слово у ребенка близко к образу. Понимание общих механизмов психофизической регуляции организма дает возможность воздействовать на развитие детской психики не извне, а изнутри. Метод психогимнастики, разработанный Г. Бардиер, И.Ромазан и Т.Чередниковой, опирается на представления о механизмах психофизической саморегуляции, законах их формирования в онтогенезе, их взаимообусловленности и внутренних связях. Основные механизмы психической регуляции человека проявляются в функциональном психофизиологическом единстве деятельности организма как целостной системы. Это единство означает, что изменение в деятельности какого-либо элемента системы вызывает изменения в работе других ее звеньев. Понимая, как работает этот механизм, можно сознательно влиять на деятельность менее произвольных психических функций, используя те, которые подвластны волевому контролю.

У маленьких детей произвольное внутреннее внимание совсем не развито, в регуляции психической жизни преобладают непроизвольное внимание, внешние стимулы и контроль со стороны. По мере созревания мозговых структур и определенных нервных механизмов у ребенка появляются возможности самому управлять своим поведением. Этому процессу можно способствовать, создавая условия для деятельности и тренировки растущих и созревающих функций ребенка. Способность регулировать различные сферы психической жизни состоит из конкретных контролируемых умений в этих сферах.

В двигательной сфере:

- умение произвольно направлять свое внимание на мышцы, участвующие в движении;
- умение различать и сравнивать мышечные ощущения;
- умение определять характер ощущений (напряжение — расслабление, тяжесть — легкость и т.д.) и характер движений, сопровождаемый этими ощущениями (сила — слабость, резкость — плавность,

темп, ритм).

Первые три умения можно с успехом тренировать у каждого ребенка, последнее же во многом зависит от природной одаренности – точного мышечного чувства и моторной ловкости. Однако можно помочь детям развить это умение, используя механизм функционального психофизического единства.

В эмоциональной сфере:

- умение произвольно направлять свое внимание на испытываемые эмоциональные ощущения;
- умение различать и сравнивать эмоциональные ощущения, определять их характер (приятно, неприятно, спокойно, удивительно, страшно и т.п.);
- умение одновременно направлять свое внимание на мышечные ощущения и на экспрессивные движения, сопровождающие любые собственные эмоции и эмоции, которые испытывают окружающие.

В сфере общения:

- умение улавливать, понимать и различать эмоциональные состояния других людей;
- умение сопереживать (т.е. принимать позицию партнера по общению и полноценно проживать – прочувствовать его эмоциональное состояние);
- умение отвечать адекватными чувствами (т.е. в ответ на эмоциональное состояние другого проявить такие чувства, которые он ожидает).

В поведении:

- умение определять конкретные цели своих поступков;
- умение искать и находить средства достижения этих целей;
- умение проверять эффективность выбранных путей, правильность выбора опытом чувств в аналогичных ситуациях;
- умение предвидеть конечный результат своих действий и поступков;
- умение брать на себя ответственность.

В развитии у детей этих умений большое значение имеет возможность описать различные варианты действия для того, чтобы научиться делать выбор. Выбор поступков – первый шаг на пути к развитию произвольности управления поведением.

Способы поведения, которые демонстрируются ребенку в обыденной жизни, часто ограничены собственным опытом и недостатками взрослых. Нередко взрослые лишают ребенка богатства выбора и, следовательно, возможности совершенствовать свое поведение.

Коррекция аффективного поведения детей дошкольного возраста

В каждом детском саду встречаются так называемые аффективные дети, склонные к частым, острым и разрушительным эмоциональным реакциям. Отрицательные переживания вызывают соответствующие формы поведения: повышенную обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность, эмоциональную неустойчивость. Из состояния аффекта ребенка не могут вывести ни просьбы, ни порицания, ни наказания взрослых. Такое нарушение эмоционального развития и соответствующие трудности и поведения в большей части являются лишь отклонениями от нормального психического развития, а не психическими заболеваниями.

Такие дети нуждаются в своевременной педагогической коррекции, и наилучшие результаты удается получить, если психопрофилактика и психотерапевтические мероприятия проводятся в дошкольном возрасте (Е.Е.Кравцова, А. А. Нурахонова, В.В.Степанова).

Выявить детей, имеющих в своем поведении выраженные аффективные реакции, можно с помощью методики «Как бы ты поступил?», которая содержит наиболее часто встречающиеся ситуации, вызывающие аффект. Внешними признаками эффективности детей являются следующие проявления:

- в определенной ситуации теряются, замыкаются, плачут;
- боятся засыпать, перед сном напряженно ждут старшего;
- не могут переключить свое внимание, находятся под влиянием данной ситуации;
- не могут включиться в коллективную игру, занятие;
- боятся животных — всех подряд или одного;
- скучают по дому, тревожатся, плачут при расставании с близкими;
- проявляют скрытность из-за боязни попасть в определенную ситуацию;
- не могут выбрать что-либо, хотят взять все;
- предлагают нечто несуразное;

- в конкретной ситуации не знают, как поступить;
- сверхпослушны, в определенной ситуации сначала пугаются, а потом действуют в зависимости от реакции и поведения взрослых;
- часто плачут, падают на пол, стучат об пол кулаками, могут впасть в состояние кратковременной истеричности;
- боятся, но, зажав дыхание, смотрят и слушают «страшное», после этого проявляют повышенную боязливость.

Для изучения детей эти ситуации можно обозначить на картинках, которые сопровождаются рассказом взрослого и обрываются на определенной ситуации. Затем ребенку задается вопрос: «Как бы ты в этом случае поступил?» При этом учитывается, что ребенок может ответить: «Как полагается». Поэтому оцениваются ответы не сами по себе, а лишь в сопоставлении с ответами педагогов и родителей.

Характерные черты аффективных детей:

- зависимость от конкретной ситуации, замыкание в ней;
- рефлекторное перенесение страха на другие безопасные ситуации;
- низкий уровень произвольности поведения;
- четкое разделение познавательной и чувствительной сфер;
- пассивность, внешняя послушность.

Анализ аффективного поведения дошкольников показывает: причина аффекта заключается в том, что ребенок однозначно воспринимает заданную ему ситуацию и не обладает способами ее переосмысления. Он не может выйти из ситуации и управлять ею. Источниками появления аффекта в поведении служат ориентация ребенка на наличную картину, уход от однозначных, альтернативных смысловых трактовок, игнорирование возможного осмысления ситуации в целом.

Основным средством помощи детям с трудностями в поведении является игра. В современной психолого-педагогической литературе описывают четыре вида игры; сюжетно-ролевая, игра с правилами, образно-ролевая (кого-то изображает, не развивая сюжета), режиссерская, в которой ребенок одновременно является автором сюжета. В коррекции используются игры третьего и четвертого видов. Коррекционная работа с детьми предполагает три стадии.

Игровая деятельность объединяет реальную действительность ребенка и его воображение. Задача игровой деятельности заключается в создании условий, при которых выполнение роли будет восприниматься как естественное выражение его «Я», что позволит снять многие аффективные реакции.

I стадия — сюжетно-ролевая игра

II стадия — режиссерская игра

III стадия — вербальные игры

Если коррекционная работа прошла успешно, то к ее завершению легко убедиться, во-первых, в повышении уровня развития воображения, во-вторых, в появлении у ребенка особой внутренней позиции, в исчезновении в его поведении разрушительных аффективных проявлений. Дети будут характеризоваться большей произвольностью поведения.

Коррекция межличностного взаимодействия в группе детского сада

Традиционно психологическая помощь детям-дошкольникам сконцентрирована вокруг их подготовки к школе. По этой тематике проведена большая научно-практическая работа (Л.А.Венгер, М. М. Безруких, А.С. Смирнова, Т.В.Тарунтаева, В.В. Холмовская и др.). Не отрицая важности этого направления, мы полагаем, что оно является прерогативой педагогов и родителей. Внимание же психолога должно быть направлено на решение чисто психологических проблем. Способствуя развитию произвольности психических процессов, их регуляции, управлению поведением, оказывая помощь в профилактике, диагностике и коррекции недостатков детского развития, психолог вносит значительный вклад в развитие личности ребенка, его социализацию, и в том числе в подготовку к успешному обучению в школе.

Детское общество оказывает многогранное влияние на психическое развитие ребенка. Становление личности дошкольника будет полноценным лишь при условии благополучия эмоционально-психологического климата группы, когда каждому «легко дышится» в ней.

В реальной жизни, однако, выявляются дошкольники, которые непопулярны среди сверстников. У них, как правило, отсутствуют избирательные контакты, узок круг общения, они не являются членами устойчивых игровых объединений, а их личностные качества низко оцениваются детьми.

В таком случае *предметом коррекции* становится *непопулярность* ребенка в группе сверстников, а основными направлениями психокоррекционной работы – переориентация недоброжелательного отношения к нему детей и выработка системы положительных оценок. Корректирующие воздействия должны быть строго дифференцированы относительно каждой причины непопулярности.

Отклонения в формировании личности ребенка могут обнаруживаться в стремлении к уединению, отсутствии длительных контактов с другими детьми, неучасти в игровых объединениях. В таком случае предметом психокоррекционной работы выступает *симптом малообщительности*. Внимание психолога направляется на внутренние переживания ребенка. Эффективным приемом работы будет использование эмоционального комментария взрослым всего происходящего, что поможет ребенку эмоционально откликнуться на воспринимаемое. Далее целесообразно предложить ребенку самому стать комментатором наблюдаемых игр сверстников, их споров, конфликтов. Идентичному анализу подвергаются читаемые литературные произведения, рассматриваемые картинки. Перед ребенком ставятся вопросы, отвечая на которые он подчеркивает особенности" проявлений человеческих взаимоотношений, способы воздействия людей друг на друга. Таким образом, ребенок накапливает типы выразительных экспрессивно-мимических движений, интонаций, учится понимать смысл шуток, поддразниваний, приобретает опыт коммуникативной деятельности, отсутствие которого главным образом и опосредствовало его замкнутость. После этого можно включать ребенка в условия реального общения, совместной игры с наиболее доброжелательными детьми, поддерживая все его попытки вступить в контакт.

Нарушения в поведении дошкольника могут быть детерминированы наличием в группе жесткой фиксации позиционных ролей во всех видах деятельности, общения. При этом опасность представляет фиксированная роль не только «подчиненного», но «руководителя». Предметом психокоррекции становится жесткая *фиксированность этих ролей*, основное направление – «расшатывание» или снятие симптома фиксации ролей, создание условий, когда каждый ребенок сможет быть как ведущим, так и

ведомым. Взрослый должен позаботиться о том, чтобы создать для детей с фиксированной ролью «подчиненный» ситуации успеха в разных видах деятельности, особенно игре, и сделать их заметными для всех сверстников.

Предметом коррекционной работы могут стать и *дефекты one-рациональной стороны игровой деятельности* дошкольников: неразвитость игровых умений и навыков, невладение положительными способами сотрудничества, неадекватность способов игровых действий (излишняя медлительность, двигательное беспокойство, моторная импульсивность и др.). Одним из направлений коррекции при этом становится обогащение представлений детей о собственно игровой деятельности: привлечение их внимания к сюжетам игр, содержанию игровых действий, последовательности, к игровым умениям сверстников, их веселому, жизнерадостному настроению. Другое направление психологических воздействий – обучение детей реализации игровых замыслов, выполнению игровых действий (вначале в игре-занятии совместно с воспитателем); формирование умений сосредоточиваться на своей роли, использовать по назначению игрушки; стимулирование ребенка к придумыванию собственной игры. Необходимо научить детей. Понимать замысел товарищей, рассказывать о своем, планировать совместную игру, определять последовательность действий. У детей с замедленной моторикой важно пробуждать интерес к играм с импульсивным содержанием. Следует максимально совершенствовать их игровые операции, поощрять соответствие действий такого ребенка общему темпу игры и действиям других партнеров. Нецелесообразно включать медлительного ребенка в игры, в которых он, несмотря на все старания, не сможет быть на высоте.

Для детей с повышенной моторной активностью необходимо создать такие условия, которые бы позволили им управлять своим двигательным беспокойством. Следует помнить, что искусственное ограничение подвижности таких детей лишь усилит их раздражительность и возбудимость. Эффективным будет использование приема включения ребенка в игры с захватывающими развернутыми сюжетами, требующими высокого сосредоточения. В увлекательной сюжетной игре импульсивному ребенку может быть предложена ведущая роль, но при этом он должен быть точно осведомлен взрослым о функции его роли и вытекающих правилах, о главной и промежуточной целях совместной игры.

Неадекватное поведение ребенка может быть вызвано искажениями в мотивационной сфере: отсутствием или невыраженностью игровых мотивов, симптомом «*дет и нелюдимы*». На первых этапах коррекционной работы не следует расширять контакты таких детей. Их общение со сверстниками следует активизировать очень осторожно, выявляя партнеров со схожими интереса-

ми. В результате образуется микрообъединение с общими увлечениями, к которому постепенно

могут подключаться и другие дошкольники, вносящие игровую мотивацию.

Предметом коррекции мотивационной сферы станет и *доминирование авторитарных эгоистических тенденций* в поведении детей. Такие дошкольники могут быть активны, инициативны, общительны. Но их стремление к игре мотивируется не столько желанием играть, сколько личностной установкой «быть первым, главным; не играть, а выигрывать». Эгоистические мотивы могут быть выражены как в открытом поведении детей, так и в скрытой, завуалированной форме, когда для выражения своей воли используется другой ребенок. Основная коррекционная работа в таких случаях будет направлена на установление гармонии между личностно значимыми и общественно ценными мотивами деятельности. Для этого целесообразна тактика включения дошкольников в различные виды социально полезной деятельности при одновременном формировании положительного отношения к ней и закрепления позитивных переживаний, связанных с успехом в деле на общую пользу. При этом могут быть использованы приемы, основывающиеся на мотивации типа: помощь другу, помощь своей группе, судья конфликта. Главное, чтобы ребенок реально проявил социально значимое качество и одновременно удовлетворил свою потребность «быть главным».

Коррекционная работа более эффективна, когда дошкольник систематически включается в общественно полезную деятельность, вступая в отношения взаимной ответственной зависимости, в ситуацию взаимных требований. Общественное мнение детской группы важно направлять на развенчание ложного авторитета детей со скрытыми эгоистическими тенденциями поведения.

Предметом психокоррекции может стать и *«комплекс Золушки»*, который характеризует состояние отверженных в группе детей: негативное самовосприятие, отказ себе в достоинствах, безразличие к себе, небрежность внешнего облика, равнодушие в делах, неуверенность в голосе, отрешенность. Стратегическим направлением коррекции будет включение такого ребенка в совместную деятельность с наиболее доброжелательными сверстниками при обязательной поддержке воспитателя. Важно переориентировать самовосприятие ребенка: вызвать интерес к своему внешнему виду (одежде, причёске и др.), личностным достоинствам. Поэтому первостепенное значение здесь имеет активно-положительное отношение педагога, который обнаруживает и демонстрирует самому ребенку его положительные качества.

Психолог должен обращать внимание на агрессивное поведение некоторых дошкольников, частые вспышки гнева, озлобленность, разрушительную направленность деятельности. В этом случае предметом коррекции становится *симптом открыто конфликт-*

ного поведения дошкольника. Первым шагом коррекции будет обеспечение ребенку возможности зрительного восприятия непривлекательности норм поведения отрицательных персонажей литературных произведений, мультфильмов. В дальнейшем полезно упражнять ребенка в применении этически ценных норм взаимоотношений, научить его использовать приемлемые в обществе способы разрешения конфликтов. Вся коррекционная работа должна проводиться в единстве с семьей дошкольника. Очень важно, чтобы он не наблюдал сцен агрессии как в реальном окружении, так и в теле- и видеофильмах, комиксах и т.п. Обязательным правилом будет поощрение и положительная оценка доброжелательного отношения дошкольника к сверстникам, стремления и способности сдерживать свой гнев.

Симптом антилидерства — еще один возможный предмет коррекционной деятельности. Ребенок-антилидер завоевывает авторитет сверстников не благодаря своим достоинствам, а по ряду других причин. Это может быть использование им физической силы, угроз, подкупа, обмана и др. Вмешательство таких детей в совместную деятельность носит деструктивный характер, ибо большинство действий лишены конкретного смысла. Ребенок-антилидер ведет себя шумно, гиперактивно, недоброжелательно и немирнолюбиво. Коррекционную работу в этом случае целесообразно направлять на осмысление и переживание негативных форм поведения как сверстниками, так и самим ребенком. Эффективным приемом коррекции поведения антилидера будет моделирование им совместной деятельности, где ему предоставляется возможность быть режиссером и строить, например, систему взаимоотношений героев сказки. Необходимы каждодневные упражнения в этически ценных формах общения, в таком поведении, которое бы никого не оскорбляло, не унижало, не приводило к конфликтам. Важным направлением коррекции должно стать изменение социальных установок ребенка: необходимо научить его видеть в сверстнике достойного партнера, радоваться успехам других, восхищаться личными качествами детей; развивать социально-перцептивные качества: рефлексия, эмпатию, идентификацию.

Симптом усталости Также является предметом коррекционной работы. Он может появляться у всех детей как защитная реакция и выражаться в приступах усталости, при которых отключаются ко-

гнитивные механизмы, управляющие поведением. Ребенок чувствует глубокое и полное истощение, неспособность осмысливать происходящее, свою незащищенность и бессилие. Он «забывает» разумную программу взаимоотношений и поглощается чувством беспомощности. Реальность отражается в его сознании искаженно. Единственное, чем ребенок может себе помочь, – это плач. Коррекция такого поведения ребенка однозначна: помочь ему успокоиться. Дети крайне нуждаются в утешениях. Сочувствуя страданиям ребенка, мы поможем ему избавиться от чувства вины, гнева, смущения, незащитности.

В дошкольном детстве наблюдается иногда *отклоняющееся полоролевое поведение*, т.е. такое поведение ребенка, в котором имеют место проявления, свойственные противоположному полу. Симптомами такого поведения, которые и становятся предметом психологической коррекции, выступают неадекватные своему полу ролевые предпочтения, проявления феминности, женственности, у мальчиков, маскулинности, мужественности, у девочек, стремление к принятию внешнего вида другого пола, фантазии и мечты, в которых ребенок выступает как представитель противоположного пола, неудовлетворенность своей социальной ролью (завистливость и заинтересованность в преимуществах другого пола; желание изменить свой пол).

Коррекция отклоняющегося полоролевого поведения опирается на следующие принципы: как можно более раннее участие отца в жизни сына; обращение внимания ребенка на те преимущества, которые обеспечивают его участие в активной деятельности, свойственной другим мальчикам; при необходимости разъяснение ребенку невозможности изменения пола. Мальчишеское поведение девочек чаще бывает лишь преходящей фазой развития. Они усваивают мужские полоролевые предпочтения, но сохраняют основную женскую идентичность. Принципиально подход к коррекции проявлений маскулинности у девочек может быть таким же, как и к проявлениям женственности у мальчиков.

Коррекция страхов и школьной тревожности у младших школьников

Поступление ребенка в школу связано с возникновением важнейшего личностного новообразования – *внутренней позиции школьника*. Это тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образу хорошего ученика. В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие его внутреннюю позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие: постоянное ожидание неуспеха, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, боязнь школы, нежелание посещать ее.

Страх – аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия; *тревога* – эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Тревога в отличие от страха не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, так как она возможна и в виде радостного волнения, ожидания. Эмоционально неблагополучный ребенок в зависимости от психической структуры личности, жизненного опыта, взаимоотношений с родителями и сверстниками может испытывать как тревогу, так и страх.

Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства. Оно проявляется в том, что ребенок теряется, когда его спрашивают, не находит нужных слов для ответа на вопрос, говорит дрожащим голосом и часто замолкает совсем. Он может совершать много лишних движений или, наоборот, становится неподвижным, скованным. Такие симптомы говорят о перенапряжении психофизиологических функций организма.

Страхи бывают возрастные и невротические.

Возрастные страхи отмечаются у эмоционально чувствительных детей как отражение особенностей их психического и личностного развития. Возникают они, как правило, под действием следующих факторов: наличие страхов у родителей; тревожность в отношениях с ребенком, избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками; большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное Предоставление свободы ребенку родителем другого пола, а также многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье; отсутствие возможности для ролевой идентификации с родителем того же пола, преимущественно у мальчиков; конфликтные отношения между родителями; психические травмы типа испуга-психологическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Невротические страхи характеризуются большей эмоциональной интенсивностью и напряженностью; длительным течением или постоянством; неблагоприятным влиянием на формирование характера и личности; взаимосвязью с другими невротическими расстройствами и переживаниями; избеганием объекта страха, а также всего нового и неизвестного; относительной трудностью устранения страхов.

Невротические страхи могут быть результатом длительных и неразрешимых переживаний. Чаще бояться подобным образом чувствительные, испытывающие эмоциональные затруднения в отношениях с родителями дети, чье представление о себе искажено эмоциональными переживаниями в семье или конфликтами. Эти дети не могут полагаться на взрослых как на источник безопасности, авторитета и любви.

Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности, долга, обязанности, может спровоцировать появление страха «быть не тем». Ребенок боится не успеть, опоздать, сделать не то, не так, быть осужденным и наказанным. В младшем школьном возрасте страх «быть не тем» достигает максимального развития, поскольку дети стараются овладеть новыми знаниями, серьезно относятся к своим обязанностям школьника и очень переживают по поводу отметок.

Первоклассники, которые по разным причинам не могут справиться с учебной нагрузкой, со временем попадают в разряд неуспевающих, что, в свою очередь, приводит как к неврозам, так и к школобоязни. Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверенные в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх. В основе этого страха лежит боязнь сделать ошибку, совершить глупость и быть осмеянным. Больше всего такие дети боятся отвечать у доски. Именно у доски в полной мере проявляется их незащитность.

Некоторые дети панически боятся сделать ошибку, когда готовят уроки. Это происходит в тех случаях, когда родители педантично их проверяют и при этом очень драматично относятся к ошибкам. Даже если родители не наказывают ребенка, психологическое наказание все равно присутствует. В младшем школьном возрасте отметка не просто оценка конкретного результата деятельности. Она субъективно воспринимается ребенком как оценка всей его личности.

«Ты плохой, потому что ты плохо учишься», – говорят ребенку. Он соглашается, и возникает неразрешимый внутренний конфликт, который сопровождается чувством неопределенности, неуверенности в себе и различными страхами.

В ряде случаев страх перед школой вызван конфликтом со сверстниками, боязнью проявлений физической агрессии с их стороны. Особенно это характерно для эмоционально чувствительных, социокультурно и педагогически запущенных детей.

С возрастом подобные страхи меняют свой характер, иногда исчезают совсем. Но, принимая длительный характер, они вызывают у ребенка чувство бессилия, неспособность справиться со своими чувствами, контролировать их.

Школьные страхи не только лишают ребенка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов.

Выявить страхи младших школьников можно с помощью метода неоконченных предложений и изучения рисунков детей.

Метод неоконченных предложений используется для диагностики страхов в различных сферах общения и деятельности школьника.

Изучение рисунков позволяет лучше понять интересы, увлечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира. Так, преобладание серых тонов и доминирование черного цвета в рисунках подчеркивают отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми не может справиться ребенок. Наоборот, яркие, светлые и насыщенные краски указывают на активный жизненный тонус и оптимизм. Широкие мазки при рисовании красками, масштабность, отсутствие предварительных набросков и последующих, изменяющих первоначальный сюжет дорисовок показывают уверенность и решительность. Повышенная возбудимость и особенно гиперактивность находят свое выражение в неустойчивости изображения, его смазанности или в большом числе отчетливых, но пересекающихся линий. При заторможенности и тем более беспокойстве дети рисуют мало, предпочитая Другие виды деятельности.

Список литературы

1. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова [и др.]. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 416 с.

2. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.

3. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство: в 2-х частях / А.Л. Венгер. – М.: Генезис, 2001. – Ч.2. – 128 с.
4. Венгер, Л.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста / Л.А. Венгер. – М.: ВНИК «Школа», 1989. – 80 с.
5. Дубровина, И.В. Руководство практического психолога: психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / И.В. Дубровина. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 128 с.
6. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Речь, 2005. – 320 с.
7. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
8. Молочкова, И.В. Психологические проблемы школьного обучения: методическое пособие / И.В. Молочкова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 59 с.
9. Раттер, С. Помощь трудным детям / С. Раттер. – М.: Просвещение, 1987. – 350 с.
10. Самоукина, Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинг / Н. Самоукина. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.
11. Хозиева, М.В. Практикум по возрастнo-психологическому консультированию: учебное пособие для вузов / М.В. Хозиева. – М.: Изд-во «Академия», 2005. – 320 с.
12. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О.В. Хухлаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

Контрольные вопросы

1. Что такое готовность к школе?
2. Каковы признаки школьной тревожности и дезадаптации?
3. Какие методы положены в основу коррекции школьной тревожности и страхов?
4. Какие признаки характеризуют ребенка как субъекта учебной деятельности?

Темы для семинарских занятий

1. Психологическая готовность ребенка к школе.
2. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
3. Психологическая помощь детям в случаях школьной дезадаптации.

Задания для самостоятельной работы

1. Проверьте готовность к обучению в школе одного первоклассника по предложенной методике, дайте характеристику готовности.
2. Разработайте психологические рекомендации в помощь учителю начальных классов, работающему с гиперактивными детьми.
3. Вместе с учителем начальных классов составьте перечень заданий по развитию эмоционального компонента субъекта учебной деятельности.

Контрольные вопросы

1. Каковы психофизиологические основы метода психогимнастики?
2. Какие коррекционные функции выполняют сюжетно-ролевые, режиссерские и творческие игры при эффективности детей?
3. Почему у ребенка в группе сверстников могут возникать трудности межличностного общения?

Темы для семинарских занятий

1. Психологическое сопровождение естественного развития детей.
2. Методика диагностики и коррекции межличностного взаимодействия в детском саду.
3. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их психологическая коррекция.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте программу психологической характеристики ребенка до-Школьного возраста.
2. Подготовьте перечень ситуаций, которые можно использовать при диагностике аффективного поведения детей.
3. Составьте сценарий одного занятия по психогимнастике.
4. Охарактеризуйте методологические основы игровой психокоррекции.

1. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПОВОДУ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1.1 В консультацию обратилась мама Данилы (2; 97)[13]. Будучи достаточно активным и сообразительным, мальчик до сих пор не говорит, прибегая во взаимодействии со взрослым к указательным жестам и «выразительным» взглядам. По словам матери, для нее не составляет труда понять желание ребенка, и обратиться к психологу ее побудила лишь мысль о необходимости подготовки ребенка к контакту с другими людьми (соседями по двору и дачному участку).

Данила — второй ребенок в трехдетной семье, у него есть брат четырех лет и младшая сестренка восьми месяцев. Старший ребенок посещает детский сад, младшие дети находятся дома с мамой.

При обследовании мальчик проявил себя спокойным, любознательным, инициативным ребенком. Однако контакт с консультантом складывался у него только с помощью маминого посредничества. Предложения взрослого человека чаще всего оставались как будто не услышанными, если же они оказывались интересными ребенку, он выполнял их вполне успешно. В то же время собственные желания Данила обращал к маме, выразительно глядя то на нее, то на понравившийся предмет. Мама озвучивала просьбу сына, выступая в роли переводчика.

Как выяснилось из разговора с мамой, в последнее время она занята в основном заботами о младшем ребенке. Девочка растет беспокойной, постоянно требующей к себе внимания. Данила матери не докучает, может подолгу заниматься сам с собой, особенно в последнее время, когда его научили пользоваться компьютером. Способность мальчика подолгу играть в компьютерные игры восхищает родителей, которые видят в этом проявление его особых способностей.

Как мы видим, общение ребенка со взрослым разворачивается в основном по поводу бытовых проблем. Большую часть времени он посвящает общению с компьютером, требующему особых средств. Ребенок умело манипулирует клавишами машины и обходится жестами в ситуации домашнего общения. При достаточно чутком отношении матери к нуждам ребенка он не испытывает необходимости

в совершенствовании средств общения и использования речи. Родителям было рекомендовано расширить сферу общения с ребенком за счет обсуждения способов использования бытовых предметов, личных нужд и интересов ребенка, не допуская приоритетности механических способов общения перед человеческими, где главным становится не передача команды-распоряжения, а обсуждение способов действия, их смыслового основания.

1.2 Рассмотрим в качестве примера случай, связанный с проблемами в поведении Наташи К. (3; 07), отказывающейся ходить в детский сад, оставаться дома с братом, тетей или бабушкой, если уходит мама.

Мама девочки обратилась в консультацию в связи со сложностями, связанными с нежеланием дочери посещать не только детский сад, но и художественную студию, детскую поликлинику – любое место, где требуется отпустить маму хотя бы ненадолго. Девочка также отказывается вступать в контакт с посторонним взрослым человеком иначе как на руках у матери. Дома она занята играми, очень любит музыку — подпевает, танцует. Наташа с интересом слушает чтение книжки, многое учит наизусть, фантазирует, глядя на картинку. Все это она предпочитает делать вместе с мамой. Но управлять поведением девочки очень трудно. По словам матери, она всегда стремится настоять на своем. Если встречается с несогласием выполнять ее требования, может «застыть и не делать вообще ничего». В такие моменты справиться с ней невозможно. Не помогают ни уговоры, ни окрик.

Во время первой встречи с психологом девочка вела себя в соответствии с описанием матери. В консультационное помещение она решила войти только за руку с мамой. При обращении к ней психолога отворачивалась к матери и пряталась в ее объятиях, с диагностическим материалом работала только сидя у нее на руках. Только при повторном посещении девочка смогла освоиться и по-настоящему увлечься конструктивными заданиями и игрой с психологом-консультантом, которому пришлось приложить немало усилий для установления контакта.

Из беседы с матерью выявились следующие обстоятельства, обусловившие указанные особенности поведения девочки. Уже довольно долго семья Наташи находится в стесненных материальных условиях. Семейное благополучие зависит от профессиональных успехов отца девочки. Однако ситуация на работе складывается неблагоприятно, что является предметом постоянного беспокойства матери. На фоне неблагоприятия на работе отец начал выпивать, что несколько раз приводило к необходимости прибегать к медицинской помощи. Переживая семейную ситуацию, мать часто бывает расстроена, девочка не раз заставляла ее в слезах.

Маленький ребенок чутко улавливает состояние матери и, не будучи в состоянии понять его причины, сильно тревожится. Для него близкие люди являются гарантом безопасности. Тревога матери означает угрозу безопасности ребенка. Положение усугубляется в том случае, если родители считают необходимым скрывать от ребенка причину беспокойства — «это проблема не для ребенка, он все равно ничего не поймет». Родитель прилагает все усилия для демонстрации того, что якобы ничего не происходит. На самом же деле ребенок все равно ощущает скрытую угрозу, а поведение родителей лишает его возможности разобраться в ситуации. Все это приводит к тому, что малыш предпочитает находиться в непосредственной близости с матерью, которая в случае необходимости сможет его уберечь.

Необходимым условием успешного достижения автономии ребенка является складывающаяся в младенчестве уверенность в доброжелательности и безопасности окружающего мира.

1.4

Рассмотрим, к примеру, проблему, с которой столкнулась семья Никиты (2; 10).

Мама Никиты совершенно обескуражена поведением маленького сына. Все ее усилия приучить

ребенка пользоваться горшком оказываются безрезультатными. Несмотря на то, что мальчик уже говорит, умеет одеваться, пользоваться посудой, он категорически отказывается выполнять просьбы матери относительно туалета. В случае необходимости он упорно пользуется выбранным самостоятельно местом (под письменным столом родителей). По словам матери, не помогают ни уговоры, ни Угрозы и наказания. Не действуют и попытки привлечь интерес ребенка к горшку с помощью игрушек.

В ситуации обследования Никита показал себя достаточно общительным, понятливым, доброжелательным ребенком. Уровень его познавательных возможностей полностью соответствовал возрастной норме. Ребенок часто проявлял инициативу, протестовал против предложений Консультанта помочь в выполнении сложных конструктивных заданий. Мальчик проявил достаточную самостоятельность — на протяжении всего обследования он ни разу не обращался к матери за помощью. Такие обращения наблюдались лишь при появлении желания продемонстрировать свои достижения. Он явно ждал одобрения.

В беседе с матерью обнаружилось, что возникшие трудности были совершенно неожиданными для нее. Аккуратная и любящая порядок женщина заранее начала прилагать усилия для предотвращения развития неопрятности у ребенка. Она начала приучать мальчика к горшку с 2- месячного возраста. Выделительные процессы ребенка были взяты под постоянный контроль. Мама регулярно «высаживала» ребенка на горшок, добиваясь от него чистоплотности. Можно понять недоумение матери: «Чего же я еще не сделала?».

В данном случае мы встретились с протестным поведением ребенка, которое появилось как только он ощутил себя способным к самостоятельному действию. Негативизм, свойственный детям в данном возрасте, распространился на одну из самых значимых для матери сфер.

В ходе консультации матери объяснили, что ребенок протестует не столько против предложенных действий, сколько против стремления вмешиваться и практически брать под контроль выполнение действий, которые могут быть выполнены ребенком самостоятельно.

Приучить малыша к общечеловеческим способам действия в этом возрасте довольно легко, используя обостренное в данный период стремление освоить всевозможные орудия человеческой деятельности. Взрослый выступает в данном случае в качестве образца, раскрывая ребенку назначение предметов и способов их использования. Подражая взрослому, малыш начинает пользоваться посудой, одеждой, мебелью. Сложности возникают для ребенка тогда, когда ему настойчиво предлагают использовать предметы, употребление которых своими родителями он не имеет возможности наблюдать.

Психологические трудности дошкольника. Консультирование родителей по поводу этих проблем (ложь, упрямство, трудности в общении и др.)

Контрольные вопросы и задания

1. Каково психологическое содержание понятия «норма психического развития»?
2. Сформулируйте принцип амплификации психического развития ребенка.
3. Каковы различия между подходом, утверждающим необходимость коррекции «сверху вниз», и подходом к коррекции «снизу вверх»?
4. Каким должно быть соотношение профилактических, коррекционных и развивающих задач при разработке коррекционной программы работы с ребенком?
5. Какой вид коррекции — симптоматическая или каузальная — является предпочтительным и в каких случаях?
6. В чем заключается деятельностный принцип коррекции психического развития ребенка?
7. Определите основные задачи и направления работы с родителями в ходе реализации коррекционной программы.
8. Что должно быть включено психологом-консультантом в состав рекомендаций по коррекции и профилактике психического развития ребенка?
9. Каким, по мнению Л.С.Выготского, должно быть психологическое содержание коррекционной работы с детьми?
10. Назовите основные задачи коррекции психического развития ребенка.

11. Перечислите различия психотерапии, коррекции психического развития и интервенции в работе с детьми.
12. Каковы показания для проведения коррекции психического развития ребенка?
13. Чем различаются симптоматическая коррекция и коррекция каузального типа?
14. Перечислите требования к определению целей коррекции.
15. Определите критерии оценки эффективности коррекционной работы в детьми.
16. Какие факторы влияют на эффективность коррекции психического развития ребенка?
17. Дайте определение понятиям «медиатор» и «модератор». Какова их функция в коррекционном процессе?
18. Охарактеризуйте задачи и содержание основных этапов коррекционной работы.
19. Какими причинами было обусловлено обращение психоаналитиков к игре и создание техники игротерапии?
20. В чем состоят различия в понимании психологических механизмов коррекционного воздействия игры в психоанализе и гуманистическом подходе?
21. Как понимаются психологические механизмы коррекции средствами игры в отечественной психологии в концепции Л.С.Выготского — А. Н. Леонтьева — Д. Б. Эльконина?
22. Перечислите требования к подбору игрушек и оборудованию иг-Ровой комнаты.
23. Соотношение индивидуальной и групповой игротерапии в провесе коррекционной работы. Показания для проведения индивидуальной игротерапии.
24. Правила комплектования детских групп для проведения игровых Коррекционных занятий.
25. Дайте краткую характеристику основным этапам игротерапии.
26. Каковы психологические механизмы коррекционно-развивающе-го воздействия арттерапии?
27. В каких случаях предпочтительным методом коррекционной работы с детьми является рисуночная терапия?
28. Дайте характеристику арттерапии как продуктивной творческой деятельности.
29. Какие особенности детского рисования необходимо учитывать в процессе проведения арттерапии?
30. Дайте краткую характеристику основным этапам арттерапии (рисуночной терапии).
31. Функции психолога в организации и осуществлении арттерапии.
32. Составьте краткую программу проведения арттерапии для детей с низкой коммуникативной компетентностью в отношении со сверстниками; для тревожных детей; для детей с трудностями родителско-детских отношений.
33. Эволюция методов коррекции поведения детей и подростков в поведенческом подходе.
34. Особенности применения метода систематической десенсибилизации при работе с детьми.
35. Опишите основную последовательность этапов коррекции страхов ребенка ка-д ош кол ьн и ка.
36. Охарактеризуйте сферы применения, возможности и ограничения применения методов когнитивно-поведенческого подхода в коррекционной работе с детьми.
37. Показания для применения метода статусной психотерапии в работе с детьми.
38. Основные задачи и направления коррекционной работы с родителями.
39. Составьте проект коррекционной работы с детьми с трудностями произвольной регуляции поведения и деятельности.
40. Особенности построения взаимодействия психолога с педагогами и администрацией образовательных учреждений в ходе проведения коррекционной работы.
41. Дайте сравнительную оценку эффективности игротерапии и арттерапии при работе с детьми дошкольного возраста.