|  |  |
| --- | --- |
| **Дисциплина** | **Организация коррекционно-развивающей работы в образовательном учреждении** |
| **Факультет** | **Социально-гуманитарный** |
| **Курс** | **2**  |
| **Форма обучения** | **Очная, очно-заочная** |
| **Направление /специальность** | **Магистратура****44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»****Профиль подготовки:****«Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования»** |
| **Преподаватель**  | **Богданова Валентина Владимировна** |
| **Адрес электронной почты** | **bogdanova\_psy@mail.ru** |

**ЛЕКЦИЯ «ПСИХОКОРРЕКЦИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА»**

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 творческое 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 пе­реполненности и радости жизни.

В то же время ребенок испытывает потребность удержать освоенные действия 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 трех до семи 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.

Возрастные особенности детей-дошкольников, прояшш-ющиеся в большой эмоциональности, зависимости от взрос­лого, подражательности, высокой восприимчивости, 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.

Рассмотрим некоторые формы психологической помощи детям дошкольного возраста, в частности психологическое сопровождение естественного развития ребенка с помощью психогимнастики.

У ребенка, как и у взрослого, по мере развития его лич­ности повышаются способности к произвольной психичес­кой саморегуляции и самоконтролю. 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 массой запретов. Тем самым они убивают активность и самостоятельность ребен­ка, вызывают у него агрессию и чувство неполноценности.

Другой путь способствования 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 еще 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 в описываемом варианте Г. Бардиер, И. Ромазан,

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 *(Анохин П.К.,* 1980). Это единство означает, что изме­нение в деятельности какого-либо элемента системы вызывает изменения в работе других его 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 контролирующих 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 соответствующий характер ощу­щений (напряжение — расслабление, тяжесть — легкость и т.д.), 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, бес­покойно, 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;

— умение произвольно и подражательно «воспроизво­дить» или демонстрировать эмоции по заданному образцу.

Двигательные, психомоторные функции дошкольников наиболее развиты. Поэтому развивать другие психические функции естественно, опираясь на движение. Таким обра­зом, ребенок может получить опыт управления своими эмо­циями посредством ярких образов фантазии и двигательной активности (т. е. через механизм функционального психо­физического единства).

Например, нелегко справиться ребенку с усталостью и унынием, когда дорога к дому далека, ноги едва волочатся и хочется есть и пить. Но настроение можно поднять и сил прибавить, если помочь ребенку вообразить себя былин­ным богатырем, который идет вызволять своих друзей из Кащеева плена. И от того, как бодро и мужественно будет он шагать, как настойчиво будет добираться к цели (к дому), зависит-жизнь его любимых друзей и успех победы над Кащеем. Придет время, когда ребенок, теряя силы и надеж­ды в борьбе с трудностями, научится сам воодушевлять себя яркими образами,

*В сфере общения:*

*—* умение улавливать, понимать и различать чужие эмо­циональные состояния;

— 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 товарища проявить такие чув--ства, которые принесут удовлетворение участникам обще­ния).

У детей лучше, чем у взрослых, развита интуитивная способность улавливать чужое эмоциональное состояние, поскольку они не придают такого значения словам, как взрослые. Поэтому важно не упустить это благодатное время для развития у ребенка эмпатии, сострадания, общительно­сти, доброты.

Для сопереживания и умения проявлять адекватные ре­акции на чужие эмоции ребенку нужен опыт совместного проживания своих эмоций и эмоций партнера по общению при различных по характеру эмоциональных воздействиях.

*В поведении:*

*—* умение определять конкретные цели своих поступков;

— умение искать и находить, выбирая из множества ва­риантов средства достижения этих целей;

— умение проверять эффективность выбранных путей: действиями, ошибаясь и исправляя ошибки, опытом чувств или прошлых аналогичных ситуаций;

— умение предвидеть конечный результат своих действий и поступков;

— умение брать на себя ответственность.

В развитии у детей описанных умений большое значение имеет возможность испытать различные варианты действия для того, чтобы научиться делать выбор. Именно выбор по­ступков или действий — первый шаг на пути развития про­извольного (согласно со своими желаниями, волей) управ­ления поведением.

Способы поведения, которые мы, естественно, демонст­рируем ребенку в обыденной жизни, не всегда продуктив­ны, иногда — неадекватны, часто — ограничены нашим собственным опытом и недостатками. Поэтому желательна специальная работа с детьми в этом направлении. В обыден­ной жизни мы лишаем ребенка богатства выбора и, следо­вательно, возможности совершенствовать свое поведение.

Способностью предвидеть, брать на себя ответственность и руководить своими действиями обладают лишь зрелые, сформировавшиеся личности, причем далеко не все. Есть основания полагать, что если начать развивать и трениро­вать эти способности в детстве, то в зрелом возрасте можно достичь большего согласия и совершенства в управлении самим собой.

Методика развития основ произвольности психической регуляции у детей включает приемы *психогимнастики, эмо­ционально-коммуникативного, поведенческого и актерского тренингов, аутотренинга и элементы групповой психотера­пии.*

Занятия проводятся в форме игр-драматизации на увле­кательные для детей темы, например «В гостях у Бабы-Яги» или «Путешествие на машинах к морю».

Персонажами игры становятся сами дети или ведущий (учитель). Дети просто играют, получают удовольствие, ис­пытывают интерес, познают окружающий мир, но при этом учатся нелегкому делу: умению управлять собой. Участие детей в игре должно быть добровольным. Можно пытаться увлечь их, заинтересовать, соблазнить, но ни в коем случае не заставлять! Иногда эффективным бывает вовлечение де­тей через подключение педагога к свободным играм.

Элементами игр являются специальные упражнения, объе­диненные в группы, направленные на развитие умений про­извольной регуляции в разных сферах психики. Группы уп­ражнений всегда одни и те же: на движение, эмоции, обще­ние, поведение.

Структурное построение занятия, т.е. деление упражнений на группы согласно их направленности, необходимо для об­легчения включения и удержания детского внимания — про­извольного внутреннего и внешнего — и для удобства конт­роля этого внимания со стороны учителя.

Каждое упражнение включает *фантазию* (мысли, обра­зы), *чувства* (эмоции) и *движения* ребенка для того, чтобы он учился произвольно воздействовать на каждый элемент этой триады.

Чтобы ход общей игры не прерывался, необходимо через всю последовательность упражнений провести сюжетно-ролевое содержание игры.

Отсутствие каких-либо внешних атрибутов — еще одно условие игры. Все предметы и события игрового сюжета дол­жны быть воображаемыми, т.е. обозначаются физическими действиями или замещаются предметами обычного окруже­ния. Это облегчает тренировку внутреннего внимания детей.

Играть можно с детьми любого возраста. С возрастом ме­няются -тематика игр и сложность задач в упражнениях: для первоклассников интересной будет тема «Магазин игрушек», а второклассников больше увлечет «Заколдованное королев­ство».

Каждая часть занятия может решать не одну, а несколько совершенно самостоятельных задач, по-своему важных для развития детской психики. Согласуясь со своими возможнос­тями, умениями и интересами, учитель может сам опреде­лить, какие задачи выбрать для занятия.

Проведение всей игры сразу требует большой подготовки и искусства от ведущего (педагога), поэтому рекомендуем поэтапно осваивать разные группы упражнений. Временные характеристики занятий и их периодичность зависят от воз­можностей ведущего и заинтересованности детей.

Опытный ведущий, выстраивая занятие, обязательно включает в него творческие идеи и предложения самих де­тей.

Особое мастерство ведущего состоит в том, чтобы научиться обыгрывать всевозможные отклонения от запланированного

занятия и инциденты, не нарушая технической последова­тельности, делать эти отклонения элементами игры, вклю­чая в сюжет, в развитие темы, но никогда не делать их причиной замечаний или наказаний «провинившегося» ре­бенка.

Занятие начинается с *общей разминки.* Ее задача: сбро­сить инертность физического и психического самочувствия, поднять мышечный тонус, «разогреть» внимание и интерес ребенка к занятию, настроить детей на активную работу и контакт друг с другом. Для решения этой задачи выполня­ются несколько упражнений-игр на внимание и подвижная игра.

*Упражнения-игры на внимание* должны быть разнообраз­ны по форме и характеру. Объекты внимания также самые разные: звуки, голоса, предметы, невидимое окружение, люди, их одежда, эмоции, контакты и т.п. Например: «Что изменилось в этой комнате?», «Какие звуки ты различаешь на улице, в соседнем помещении?», «С закрытыми глазами угадай, кто подал голос?», «Кто к тебе прикоснулся?», «Кто крепче всех пожал руку?», «Какой предмет самый боль­шой, самый теплый, шершавый?», «У кого из детей белые носочки?», «Кто самый веселый (грустный)?», «Какие зве­рюшки есть в этой комнате?».

*Подвижные игры* могут быть любыми. Единственное тре­бование — они всегда должны быть интересны детям и на­правлены на общую деятельность, совместные движения, контакт.

Все игры и упражнения включают элементы *психогим­настики.* Педагог должен знать, что психогимнастика — это не физкультура, не механическое повторение физических упражнений.

Любое физическое движение в психогимнастике выра­жает какой-либо образ фантазии, насыщенный эмоциональ­ным содержанием, тем самым объединяется деятельность психических функций (мышления, эмоций, движения), а с помощью комментариев ведущего к этим процессам под­ключается и внутреннее внимание детей. Таким образом, *психогимнастическое упражнение использует механизм пси­хофизического функционального единства.*

Например, ребенок не просто выполняет резкие ритми­ческие махи руками, а представляет себя веселым зайчиком, играющим на воображаемом барабане в цирке. Это игровое упражнение доставляет ребенку массу удовольствия, вклю­чает в работу его фантазию, улучшает ритмичность движения. В это же время ведущий комментариями описывает характер физических действий —- силу, темп, резкость — и направляет внимание детей на осознание и сравнение воз­никающих мышечных и эмоциональных ощущений. Напри­мер, ведущий говорит: «Как сильно зайчики стучат на ба­рабане! А вы чувствуете, как напряжены у них лапки? Ощу­щаете, какие лапки твердые, не гнутся! Как палочки! Чувствуете, как напряглись у вас мышцы в кулачках, руч­ках, даже в плечиках?! А вот лицо — нет! Лицо улыбается, свободное, расслабленное. И животик расслаблен. Дышит... А кулачки напряженно стучат!.. А что еще расслаблено?.. Да­вайте еще попробуем постучать, но уже медленнее, чтобы уловить свои ощущения...»

Уловить точную локализацию ощущений ведущий помо­гает своими прикосновениями к ребенку: взяв за руку, встряхнув — «расслаблена ли?», погладив спинку — «где напряжение?», подтолкнув — проверяя устойчивость, и т.п.

Образы фантазии сначала задаются ведущим, а затем сво­бодно развиваются воображением каждого ребенка.

Игровое (психогимнастическое) содержание упражнений не случайно. Оно должно способствовать овладению навы­ками контроля двигательной и эмоциональной сферами, т.е. должно быть продумано так, чтобы выполнить следую­щие задачи:

— дать ребенку возможность испытать разнообразные мышечные ощущения (путем подражательного повторения движений и действий ведущего);

— тренировать ребенка направлять и задерживать вни­мание на своих ощущениях, научить различать и сравни­вать их;

— тренировать ребенка определять характер физических движений, сопровождаемых различными мышечными ощу­щениями;

— тренировать ребенка изменять характер своих движе­ний, опираясь на контроль мышечных ощущений и работу воображения и чувств.

В последовательности психогимнастических упражнений особенно важно соблюдать чередование и сравнение проти­воположных по характеру движений, сопровождаемых по­переменно мышечным напряжением и расслаблением:

— напряженных и расслабленных;

— резких и плавных;

— частых и медленных;

— дробных и цельных гармоничных;

— едва заметных пошевеливаний и совершенных засты­ваний;

— вращений тела и прыжков;

— свободного передвижения в пространстве и столкно­вения с предметами.

Такое чередование движений гармонирует психическую деятельность мозга: упорядочивается психическая и двига­тельная активность ребенка, улучшается настроение, сбра­сывается инертность самочувствия. В этом принципиальное отличие физических упражнений в психогимнастике от физ­культуры.

Вовлекая детей в игру, включая в работу их внутреннее внимание, направить его на осознание того, что в них про­исходит во время игры. Ведущий должен менять свою пози­цию, становясь участником игры-драмы, активно увлека­ющим, показывающим, или просто наблюдая, режиссируя. Главное, он не должен заставлять, оценивать, наказывать.

Экспрессия ведущего при показе упражнений совершен­но необходима, так как облегчает детям подражание и, эмо­ционально заряжая их, усиливает их ощущения.

Своевременные комментарии по ходу игры — называние ощущений, указание их места (локализации), характера, эмоциональной окраски, ассоциативного образа — помога­ют скорректировать и усилить эти ощущения, удержать на них внимание ребенка.

На занятиях по психогимнастике все дети успешны: пра­вильно все, что они делают, разыгрывая тот или иной об­раз, при этом каждый делает по-своему, как может. Но у всех возникают мышечные ощущения и эмоции, каждый ребенок может уловить их и научиться произвольно реаги­ровать.

Дети не смогут полностью дифференцировать и осозна­вать все свои ощущения. Да это и необязательно. Достаточно сосредоточить внимание хотя бы на одном своем ощущении или сравнить хотя бы одну пару ощущений в каждом зада­нии. Тренируя такие умения, дети развивают способность произвольной (подвластной сознательным усилиям) регу­ляции возникновения и смены различных мышечных и эмо­циональных ощущений.

Условные обозначения характера движений





Кроме разминки, включающей упражнения на движе­ние, и психогимнастики в сюжет каждого занятия обяза­тельно включаются **упражнения на эмоции и эмоциональ­ный контакт.** Они направлены на развитие у детей способ­ности понимать, осознавать, правильно выражать и полноценно проживать свои и чужие эмоции. Игровое и психологическое содержание упражнений решает следую­щие задачи:

— фиксировать внимание ребенка на чужих проявлени­ях эмоций;

— подражательно воспроизводить чужие эмоции, фик­сируя мышечные ощущения;

— анализировать и словесно описывать мышечные ощу­щения при проявленных этих эмоциях;

— повторно воспроизводить эмоций, контролируя ощу­щения.

Далее следует **коммуникативная часть занятия,** когда происходит тренировка общих способностей несловесного воздействия детей друг на друга. Это могут быть эмоцио­нальные проявления и контакты-пантомимы. В упражне­ния включаются обмен ролями партнеров по общению, оценка эмоций. В этих упражнениях ребенок овладевает глав­ным инструментом общения — умением сопереживать, ос­вобождается от эмоциональной напряженности, готовится к свободному проявлению эмоций, активному общению.

Следующий этап занятия — тренировка умения **регули­ровать свое поведение.** Ей отвечает сюжетное и психологи­ческое содержание упражнений. На этом этапе решаются следующие задачи:

— показ-проигрывание типичных ситуаций с психоло­гическими трудностями;

— выделение и узнавание типичных форм адаптивного и неадаптивного поведения;

— приобретение и закрепление приемлемых для ребенка стереотипов поведения и способов разрешения конфликтов;

— развитие навыков самостоятельного выбора и пост­роения детьми подходящих форм реакций и действий в разных ситуациях.

Составляя тренинговые упражнения для поведенческих игр, психолог варьирует их в следующем диапазоне:

— проигрывание ситуации с типовыми инцидентами;

— отреагирование внутренних негативных переживаний, имевших место в детском саду или дома;

— загадки на разрешение конфликтных ситуаций;

— самостоятельные игры-фантазии с проекцией внут­ренних эмоциональных проблем и актуальных пережи­ваний;

— домашние задания на активизацию положительно эмоциональных проявлений, закрепление новых форм эмоционального реагирования.

Источником сюжетов для игр и упражнений могут слу­жить не только психологические ситуации, но и любые детские книги, мультфильмы, телепередачи. Заключитель­ная часть занятия направлена на закрепление положитель­ного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего пси­хическую и физическую деятельность ребенка, приводит детей в состояние эмоционального равновесия. Специаль­ные техники здесь не используются. Это может быть хо­ровое пение, скандирование любимых веселых стихов с движением. Желательно, чтобы после занятий у детей была возможность самостоятельной свободной игры, в кото­рой может спонтанно продолжиться понравившийся сю­жет или упражнение.

Регулярное выполнение комплекса психогимнастичес­ких упражнений приводит и к вторичным психологичес­ким эффектам: формированию положительного образа тела, что ведет к самопринятию, повышению уверенности в себе, эмоциональной устойчивости, гармонизации психики.

Другим важным эффектом психогимнастики является развитие абстрактных и творческих способностей у детей, чему способствует необходимость игры с выражающими и замещаемыми предметами. На психологической основе мож­но также развивать психические процессы и функции и сопровождать естественное развитие детского мышления.

**КОРРЕКЦИЯ АФФЕКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ,**

**РЕЖИССЕРСКИХ И ТВОРЧЕСКИХ ИГР**

В каждом детском "саду встречаются так называемые аф­фективные дети, склонные к частым, острым и разруши­тельным эмоциональным реакциям. Отрицательные аффек­тивные 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 в поведении детей 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.

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 проявлениями аффективности детей являются следующие признаки:

— 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 скрытость из-за боязни попасть в опреде­ленную ситуацию;

1 — 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 впадать в состояние кратковременной истеричности;

— боятся, но, затаив дыхание, смотрят и слушают «скромно», 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. Источником появления аффекта в поведении служит ориентация ребенка на наличную карти­ну, уход от однозначных, альтернативных смысловых трак­товок, игнорирование возможного осмысления ситуации в целом. Появление этих возможностей связано с развитым воображением у ребенка.

Методика коррекции аффективного поведения разрабо­тана Е.Е. Кравцовой, А.А. Нурахоновой, В.В. Степановой (1990). Основным средством помощи детям с трудностями в поведении является **игра.** В современной психолого-педаго­гической литературе описывают четыре вида игры: сюжет-но-ролевая, игра с правилами, образно-ролевая (кого-то, что-то изображает, не развивая сюжета), режиссерская, в которой ребенок одновременно является автором сюжета. В коррекции используются игры третьего и четвертого вида Коррекционная работа с детьми предполагает три стадии.

**Стадия 1 — сюжетно-ролевая игра**

На этой стадии нужно помочь ребенку удерживать пози­цию режиссера с помощью образа-роли. По своим личностным особенностям дети с аффективным поведением не в состоянии исполнять роль режиссера. Их зажатость и безы­нициативность, низкий уровень осмысления игры и сюже­та приводят к тому, что дети сползают на простое манипу­лирование предметами. Поэтому, вводя в игру образ-роль, нужно с самого начала задавать ребенку определенную по­зицию, с помощью которой он управлял бы разными предме­тами и игрушками. На этом этапе важно научить детей при­думыванию сюжета. В игре ребенок берет на себя не просто роль, а роль-образ сильного, веселого, храброго, хитрого, который поможет ребенку чувствовать себя уверенно. Это мо­жет быть и волшебник, и царь, и герой-рыцарь, и т.п. С помощью роли-образа ребенок становится как бы над ситуа­цией и через предметный материал управляет ею. В этих орга­низованных играх нет сопряженных ролей и ролевых отно­шений. В данном случае основная функция роли-образа — преодоление личностного послушания ребенка. Проигрыва­ние ролей способствует тому, что ребенок начинает себя чувствовать субъектом деятельности и тем самым обретает способность овладевать ситуацией. 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 этап. Взрослый обучает ребенка владению образом-ролью, предлагает сюжет игры. В игре ребенок становится всемогущ, учится управлять ситуацией, защищать слабых, побеждать злых. Для этого ребенку можно предложить, к примеру, такую ситуацию: два героя сталкиваются с пре­пятствиями, попадают в беду. Один из них теряется, пла­чет, не знает, **что** делать. Другой ищет выход. Ему на по­мощь приходит кто-то всемогущий, который с помощью волшебной палочки, ума, силы, хитрости помогает выйти из трудного положения. При этом надо иметь в виду, что два разных по характеру героя символизируют противопо­ложные позиции. Этот момент позволяет наглядно демонст­рировать ребенку разные способы поведения и оценивать свое поведение посредством нахождения у себя схожих черт. Во-вторых, роль-образ всемогущего дает ребенку реальную возможность взглянуть на ситуацию не изнутри, а снару­жи, и из точки «вовне» найти выход из нее. В процессе этой игры ребенок может не справиться с ситуацией: будет про­сить прекратить игру, очень скудно использовать игровые действия, бояться, отказываться от решения задачи или ждать от взрослого указаний, советов. Тогда исполнение роли-образа может попеременно переходить от ребенка к взрос­лому и наоборот.

II этап. Ситуация кардинально меняется. Так, если на первом этапе субъектом деятельности является взрослый, то теперь деятельность осуществляется ребенком совместно со взрослым. Смысл задаваемой ситуации — помощь геро­ям, попавшим в беду, — достается прежним. Теперь проиг­рываемый ребенком сюжет лишь вначале задается взрос­лым, а дальше реализуется ребенком самостоятельно. Если в начале I этапа ребенок нуждается в напоминаниях взросло­го (не пытается решить задачи сам), то на следующем этапе ребенок уже преимущественно самостоятельно, без помощи взрослого, пытается решить свои проблемы, «конфликт­ную ситуацию». Ребенок игру придумывает самостоятельно, а взрослый лишь вводит в нее конфликтные ситуации. Пе­ред ребенком стоит задача — с помощью образа-роли найти выход из ситуации, избежать проявления аффекта.

Результатом коррекционной работы на этом этапе являет­ся то, что дети становятся более уверенными в себе, с удо­вольствием берут на себя образ-роль. Заметно обогащаются и разнообразятся сюжеты игры. Дети все меньше ориентируют­ся на взрослого, более активно используют накопленный опыт, начинают привносить в игру много нового.

Таким образом дети научатся переосмысливать ситуацию и находить выход из нее с помощью образа-роли. Несмотря на несомненные игровые достижения ребенка, эта способ­ность проявляется у него не всегда. Он справляется с собой, лишь находясь в определенном образе, причем неоднократ­но к этому аппелируя. Однако в тех ситуациях, где ни сам ребенок, ни взрослый, находящийся с ним рядом, не мо­гут наделить ребенка таким образом-ролью, у него по-пре­жнему наблюдаются аффективные реакции. Поэтому следу­ющей задачей является формирование у ребенка способнос­ти осмысления и переосмысления ситуации уже не с точки зрения образа-роли, а исходя из обобщенной позиции, как бы извне. Такая позиция наиболее полно реализуется в ре­жиссерской игре.

**Стадия 2 — режиссерская игра**

Вторая стадия коррекционной работы направлена на обу­чение детей различным режиссерским играм и состоит из четырех этапов.

I этап — учитывая личностные особенности детей с аффективным поведением, а также низкий уровень их игры, важно научить ребенка игровым действиям в режиссерс­кой игре. С этой целью может использоваться набор куби­ков: В начале взрослый рассказывает ребенку различные истории и с помощью кубиков и других маленьких пред­метов разыгрывает их перед детьми. Ситуации необходимо подбирать без неопределенных и аффективных моментов. Очень хорошо, если рассказывание и разыгрывание таких историй представляет собой смешные нелепицы. Это вызы­вает эмоциональный отклик у детей, будет способствовать их хорошему настроению. Нереальный характер сюжета этих историй активизирует воображение ребенка. Например: взрос­лый берет большой кубик и, передвигая его в простран­стве, говорит: «Как-то раз идет Великан, большой, лохма­тый такой». Другой рукой строит из маленьких кубиков забор и продолжает: «Вдруг видит забор. Он подумал — это расческа». Взрослый берет маленький кирпичик-забор и го­ворит, расчесывая: «Какой я лохматый. Теперь можно при­чесаться. Хорошая расческа». Взрослый кладет кирпичик и говорит;: «Расчесался Великан, поставил забор на место и пошел дальше, довольный расческой...»

Дальше можно предложить историю, сопровождаемую игровыми действиями: «А знаете, почему у машины три колеса? Шел как-то Великан по дороге и потерял пугови­цу, расстроился. Видит, стоит машина на четырех колесах. Взял у машины одно колесо, пришил его к рубашке». Если взрослый проигрывает и рассказывает эти истории эмоцио­нально, то ребенку захочется еще услышать подобные и самому разыграть их. Эту возможность надо ребенку предо­ставить, всячески поощрять ребенка.

Во всех историях неумение выйти из ситуации связыва­ется с большим кубиком, а положительные — с маленьким. Ребенок с аффективными реакциями, как правило, чув­ствует себя маленьким, незащищенным. Отождествляясь в игре с маленьким кубиком, он увереннее начинает себя чувствовать, более активно управлять персонажами, други­ми словами, у него философия, особая внутренняя пози­ция. Аналогичную работу следует проводить и в следующем периоде (этапы И, **III),** уже не предлагая ребенку готовых рассказов, а только начиная их, побуждая ребенка самого продолжить рассказ. Дети очень любят игру-рассказ. Взрос­лый расставляет на столе «пальмы», сажает на них «обезь­ян» и жестом очерчивает море: «На берегу синего моря росли пальмы. На них жили обезьяны. А под ними рыбаки сушили сети. Вот как-то раз пришли рыбаки с уловом... А что было дальше?»

Чтобы закрепить умение ребенка играть в режиссерскую игру, самостоятельно продолжить рассказ взрослого, на­учиться создавать сюжет игры, ему следует предложить ана­логичную ситуацию. Если ребенок затрудняется или дает аффективную ситуацию, следует предложить еще одну ана­логичную игру. Игры могут быть разнообразными, веселы­ми и грустными, с внутренним конфликтом и без него. Однако, если удалось на всех этапах решить в полной мере задачу коррекционной работы, все игры будут иметь счаст­ливый конец.

**II, III** этапы решают задачу научения детей самостоя­тельно составлять сюжет. Для этого следует предложить не­сколько, игрушек, например: Карандаш, Чипполино, Дра­кон, овощи, звери, и попросить поиграть с ними. Ребенок может придумать следующий сюжет: «У мальчика был праз­дник, ему исполнилось четыре года. Дети принесли ему по­дарки. К нему пришла собака, Чипполино...» Когда дети в должной мере овладеют режиссерской игрой, им предлага­ется разрешать в ней различные конфликтные ситуации Довести до конфликта и окончить игру. Например: «Однаж­ды Карандаш отправился гулять и встретил Дракона. Дра­кон говорит: "Подойди ко мне поближе, я шепну тебе что-то". Карандаш наклонился, а Дракон схватил его за нос». Ребенок должен продолжить по-другому: "Тут Карандаш говорит Дракону: "Я веселый человек. Зачем ты за нос меня схватил, чтобы съесть?" Дракон разжал пасть и выпустил Карандаша. Карандаш побил Дракона, и он стал добрый» Если концовка, предложенная ребенком, снова носит аф­фективный характер, игры закрепляются. В результате реа­лизации этой стадии ребенок может удерживать ситуацию извне и управлять ею. С помощью предметов (символичес­ких кубиков) ребенок выходит из конфликта и избегает аффективных реакций.

**Стадия 3** — **вербальные игры**

Предлагается создание у ребенка такой особой позиции, которая была бы более обобщенной по отношению к пози­ции режиссера и могла бы реализоваться без материальных средств. Оценивая ее с точки зрения независимой позиции, дети учатся реализовывать способы выхода из нее. Игра на­чинает реализовываться в словесном плане. Ребенок в игре

придерживается не какой-то роли, а позиции автора. Это подтверждается мыслью Л.С. Выготского о том, что детское воображение, реализующееся в игре, трансформируется в дальнейшем в литературном творчестве старших дошколь­ников.

Исходя из этого, третья стадия коррекции предполагает организацию таких вербальных игр. Вначале ребенку пред­лагаются неопределенные ситуации, которые он должен только завершить. Этот этап начинается с ситуации внут­реннего конфликта. Надо убедиться, что ребенок может окон­чить ситуацию без помощи материальных средств, что окон­чание будет эмоционально благополучным. Ситуация пред­полагает наличие лишь взрослого и ребенка, общение требует особого внимания. Игровая ситуация создается без игрушек. Поэтому рассказ взрослого должен быть эмоциональным и в нем позиция автора и разных персонажей выделяется го­лосом.

Если ребенок хорошо (легко и безболезненно) справляет­ся с этой или аналогичной задачей, то можно предложить ему другой вариант игры. В ней взрослый останавливает свой рассказ, в более «опасном» месте: «Дети ходили за грибами. Набрали полные корзинки и идут домой по тропинке. Тро­пинка пересекла дорогу, мальчик прошел, а девочка урони­ла корзинку и рассыпала грибы. А в это время на дороге показалась машина...» При аффективном конце психолог воз­вращает ребенка к роли, в которой он спасал других героев. 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 ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА**

Детское общество оказывает многогранное влияние на психическое развитие ребенка. Становление личности дош­кольника будет полноценным лишь при условии благопо­лучия эмоционально-психологического климата группы, когда каждому его члену «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, неучастии 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 опосредствовало его замкнутость. После этого можно включать ребенка в условия реального общения, совместной игры с наиболее доброжелательными детьми, поддерживая все его попытки общаться.

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 и «руководителя». Предметом психо­коррекции становится жесткая *фиксированность обеих этих ролей.* Основное направление коррекционной работы — «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 операциональной 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: отсутствие или невыраженность игровых мотивов, симптом *«дети-нелюдимы».* На первых этапах коррекционной работы не следует расширять контакты таких детей. Их общение со сверстниками следует активизировать очень осторожно, выявляя партнеров со схо­жими интересами. 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 используется другой ребенок для выра­жения своей воли. 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 закреплении 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, что 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 развенчивание ложного авторитета детей со скрытыми эго­истическими тенденциями поведения.

Предметом психокоррекции может стать и *«комплекс Зо-лушки»,* 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, прическе и др.), личностным достоинствам. По­этому первостепенное значение здесь имеет активно-поло­жительное отношение педагога к детям, 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 конфликтного 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 ребенок не наблюдал сцен агрессии как в реальном окружении, так и в теле- и видеофильмах, комиксах и т. п. Обязательным правилом коррекции будет поощрение и положительная оценка доброжелательного от­ношения дошкольника к сверстникам, стремления и спо­собности сдержать свой гнев.

*Симптом антилидерства* — еще один возможный пред­мет коррекционной деятельности. Ребенок-антилидер пользу­ется авторитетом 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 немиролюби­во. Коррекционную работу в этом случае целесообразно на­править на осмысление и переживание негативных форм поведения как сверстниками, так и самим ребенком. Эф­фективным приемом коррекции поведения антилидера бу­дет использование приема моделирования 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: на­учить его видеть в сверстнике достойного партнера, радо­ваться успехам других, восхищаться личными качествами детей; развивать социально-перцептивные качества: рефлек­сию, 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 когнитивные 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, беззащитности.

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.

Традиционно психологическая помощь детям-дошколь­никам сконцентрирована вокруг их подготовки к школе. В этом направлении проведена большая научно-практическая работа (Венгер Л.А., Безруких М.М., Смирнова А.С., Та-рунтаеваТ.В., Холмовская В.В. и др.). Не отрицая важности этого направления, мы полагаем, что оно является прерога­тивой педагогов и родителей. Внимание же психолога 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.