|  |  |
| --- | --- |
| **Дисциплина** | **Возрастно-психологическое консультирование** |
| **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 «РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ**

**В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ»**

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ. БЕСЕДА

В процессе консультирования психолог контактирует с родителями несколько раз: в ходе краткой первичной беседы при записи, при обстоятельной беседе по поводу истории развития ребенка, при обследовании ребенка и, наконец, в процессе заключительной беседы по результатам обследования. Каждая из этих встреч имеет как общие, так и специфические задачи и особенности проведения. Свои особенности имеет и работа психолога с родителями, родственниками ребенка, учителями, воспитателями и другими близкими. Остановимся на некоторых общих принципах взаимоотношений психолога-консультанта с лицами, обратившимися по поводу ребенка.

Первой обязательной предпосылкой успешного результата консультирования является умение психолога создать доверительные, откровенные отношения с родителями (или учителями) обследуемого ребенка. В основе доверительных отношений лежат безусловное уважение, признание того беспокойства, которое обратившиеся в консультацию люди испытывают в связи с ребенком. Чрезвычайно способствует установлению контакта умение консультанта показать свое отношение к родителям как искренне заинтересованным в устранении трудностей ребенка, как глубоко знающим и понимающим его. Такое отношение несовместимо с прямой или косвенной критикой действий родителей, сомнениями в их педагогической компетентности. Все эти подчас необходимые виды обратной связи уместны лишь после анализа всей совокупности сведений о ребенке, включая результаты его обследования, но и тогда требуют облечения в особую форму. Что же касается первых встреч, то любой намек на неодобрение действий родителей может спровоцировать у них сильные защитные реакции и по меньшей мере закроет путь для -откровенного обсуждения всех сторон проблемы.

В то же время на первой и второй встречах с родителями необходимо уделить специальное внимание разъяснению возможных целей и задач консультирования. Следует учитывать,

что в условиях нашей страны, где психологическая служба еще только организуется и население практически не имеет опыта получения психологической помощи, у многих родителей складываются о ней неверные представления и ожидания (недооценка объема и сложности процесса консультирования, прежде всего по времени, установка на получение готового «рецепта» и др.). Поэтому одну из важных задач первых двух встреч с родителями составляет их ориентация в структуре и задачах консультативной работы, разъяснение назначения обследования, формирование установки на совместный и разносторонний анализ проблем ребенка. Специальных разъяснений требует также направление ребенка на консультацию к другим специалистам. На любом этапе консультативной работы своим заинтересованным отношением и всесторонним рассмотрением проблемы психолог должен стремиться освобождать родителей от тяжелых чувств, стимулировать их внимание к позитивным сторонам проблемы и активный поиск возможных ее решений.

Необходимо предупреждать родителей о возможных трудностях, осложнениях и препятствиях в процессе проведения коррекционной программы. Недопустимо, чтобы у них сложилось представление о легком — «волшебном» — разрешении трудностей, так как подобная установка может привести лишь к преждевременному и неоправданному разочарованию в возможностях психологической помощи. Психолог должен также предупредить возможность возникновения у родителей (и равным образом у учителей) ожидания немедленных результатов. Очень важно, чтобы, ориентируя на достижение желаемого результата, психолог не внушал бы в то же время неоправданных ожиданий, которые могут принести в конечном счете лишь чувство обманутых надежд [см.: 21]. В обязанности психолога входит повторное консультирование родителей или учителей по мере необходимости. Нередко практикуются многократные встречи и длительная психотерапевтическая работа.

Беседа, проводимая психологом по итогам всестороннего изучения случая, преследует несколько целей; 1) подробное обсуждение общего состояния психического развития ребенка, а также характера, степени и причин выявленных трудностей, условно-вариантного прогноза; 2) совместная разработка системы конкретных мер помощи или специальной коррекционной программы; 3) обсуждение проблем родителей, их отношения к трудностям ребенка; 4) планирование последующих встреч (в случае необходимости).

Ряд американских авторов выделяют в заключительной беседе консультанта с родителями четыре основных этапа и предлагают следующие рекомендации по ее проведению. Желательно вести беседу одновременно с обоими родителями, так как это помогает получить более объективную и разностороннюю картину жизни ребенка и, кроме того, позволяет родителям почувствовать общую ответственность за судьбу ребенка.

В начале беседы нужно побудить родителей к свободному, откровенному обсуждению проблем ребенка, выяснению интересующих их вопросов. Необходимо также выяснить их представления о причинах трудностей ребенка и средствах их разрешения, помощи, их мнение о том, какие цели можно ставить перед ребенком, на какое будущее его ориентировать. На втором этапе беседы предполагается сообщение результатов психологического обследования. Конкретные данные помогают преодолеть ошибочные представления о характере и степени трудностей ребенка. Необходимо стремиться к выработке реалистического представления о трудностях ребенка. После этого (третий этап) обсуждается специальная программа действий. Наконец, в заключение беседы обсуждается отношение родителей к проблемам ребенка и планируются последующие встречи. В процессе беседы важно проявить теплоту, понимание, уважение. Эффективность беседы, по Сарасону, оценивается по тому, могут ли родители более или менее уверенно действовать на основе тех сведений и рекомендаций, которые они получили от консультанта [см.: 121].

Опыт показывает, что положительная оценка консультантом тех или иных конкретных воспитательных действий или установок родителей (разумеется, действительно психологически оправданных, корректных) может существенно повысить их уверенность в своих силах. Следует учитывать, что одной беседы часто недостаточно, чтобы изменить ошибочные представления родителей, сложившиеся до беседы и служащие, как правило, защитой от неприятных выводов. Для этого требуется несколько встреч. Психологи западных стран широко практикуют посещение на дому, которое дает возможность обсуждать конкретные ситуации, реально складывающиеся взаимоотношения и т. д. Однако наиболее действенными методами являются различные формы групповых занятий родителей.

Очень важно утвердить родителей в понимании того, что ребенок, страдающий теми или иными недостатками, не перестает быть ребенком, он имеет те же потребности, что и все дети его возраста. Большую опасность здесь представляют такие формы неправильного воспитания, как гипер- и гипопротек-пия. В связи с этим в консультирование практически по поводу любой проблемы необходимо включать обсуждение вопроса о главном содержании процесса развития на соответствующем возрастном этапе, его ведущей деятельности и т. д. Активность, направленная на преодоление или компенсацию имеющихся трудностей, не должна осуществляться за счет возрастно-специфических интересов и потребностей ребенка. Разъяснение этого положения родителям может способствовать предупреждению распространенных педагогических ошибок, имеющих тяжелые последствия для ребенка (например, сосредоточение всех усилий младшего школьника или подростка на учебной деятельности в ущерб общению со сверстниками и т. д.).

В процессе консультативной работы психолог не должен ограничиваться чисто «рассудочным» анализом проблемы. Важной задачей консультанта являются снятие чувства тревоги у близких ребенка, опасений за него и одновременно углубление понимания его трудностей, усиление чувствительности к потребностям ребенка. Психолог должен чутко улавливать наличие у родителей чувства угнетенности, вины, тревоги и давать возможность выражать, обговаривать эти чувства. Считается, что помочь спраниться с чувством вины лучше всего путем разбора трудностей. Нужно иметь в виду возможность наличия скрываемого чувства вины у родителей больных детей даже в том случае, когда они никак не ответственны за появление болезни. Нелишне напомнить, что не только психотерапевт, но и психологи-консультанты, «которым не свойственны теплота, эмпатия и открытость, могут в действительности ухудшить состояние своих пациентов» (к числу последних относятся не только дети, но и взрослые, озабоченные их проблемами) {77, с. 355].

Как и всякая психотерапевтическая беседа, беседа консультанта с родителями имеет своей главной целью достижение возможно более глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем ребенка, его личности в целом. В связи с этим высказываются также следующие рекомендации по тактике работы с родителями: подробное обсуждение конкретных результатов, полученных в ходе обследования ребенка, — часто это придает большую убедительность выводам консультанта; родителям полезно иметь на руках психологическое заключение, написанное ясным, понятным языком, или самим записать выводы и рекомендации, так как это помогает им в дальнейшем обдумывать результаты консультации, искать конкретные меры помощи, исходя из зафиксированных выводов, проверять их правильность на последующем поведении ребенка.

РОДИТЕЛЬСКИЕ ГРУППЫ

Необходимость обращения к работе с родителями как важнейшему звену коррекционной работы в практике консультирования детского развития впервые была декларирована в рамках психодинамического подхода [см.: 112; 113]. Наряду с индивидуальными формами работы с родителями весьма желательной является форма групповой работы — руководство родительскими группами. Включение родителей в состав группы может быть рекомендовано в тех случаях, когда существует эмоциональное принятие родителями ребенка в сочетании с межличностными трудностями общения.

Руководство родительскими группами ставит своей целью улучшение детско-родительских отношений, когда имеет место непонимание родителями базовых фактов развития ребенка, его потребностей и соответствующей им динамики отношений. Руководство родительскими группами может осуществляться в фор-

ме консультирования по частным проблемам, а также в форме специального родительского тренинга. В случае необходимости могут быть рекомендованы занятия в психотерапевтических группах для решения психологических проблем самих родителей, проведение которых получило широкое распространение в рамках семейного консультирования.

Консультирование по частным проблемам ставит задачей улучшение детско-родительских отношений на основе обсуждения общих для членов группы конфликтных ситуаций и фокусирование на моделях приспособления к реальным конфликтам *без* подробного анализа лежащих в их основе психологических причин [см.: 113].

Специальное обучение родителей (родительский тренинг) преследует цель повышения сенситивности родителей к чувствам « переживаниям детей па основе понимания скрытого значения их поведения. Причинами неадекватных детско-родительских отношений могут быть усвоенные в детстве ошибочные стереотипы воспитания, а также субкультурные нормы и ошибочные установки малых социальных групп [см.: 38; 113].

Хотя техники проведения родительских групп значительно варьируются, можно выделить ряд общих принципов организации их работы. С. Славсон [123] вводит понятие «первичный кодекс группы», включающий три основных постулата: 1) предмет дискуссии — дети и способы взаимодействия с ними родителей; 2) все члены группы имеют право на свободное участие в дискуссии, лишенной формализма и рутинности; 3) ведущий не является абсолютным авторитетом, единственным источником информации и суждений, которые должны обязательно быть приняты всеми членами группы.

Основываясь в целом на перечисленных постулатах, консультирование родителей, строящееся на принципах клиент-центри-роваиной терапии, отступает от принципа центрации на проблемах ребенка. Фокус консультативного процесса не фиксируется жестко на ребенке, а свободно перемещается с проблем ребенка и детско-родительских отношений на проблемы родителей, реализуя тем самым терапевтический подход к самому родителю. Консультант воздерживается от авторитарных и оценочных суждений, а лишь сообщает информацию об особенностях поведения ребенка и раскрывает зону альтернативных решений проблем. Право выбора того или иного решения полностью сохраняется за родителем [см.: 120].

Основная роль консультанта, ведущего родительские группы, состоит в том, чтобы, подобно зеркалу, селектировать, отображать и повторять вслед за членами группы все то, что нужно для постановки проблемы, развития дискуссии и ее разрешения. Иными словами, роль консультанта состоит в организации адекватной ориентировки родителей в ходе решения поставленных проблемных ситуаций, находящей выражение в росте родительской компетентности. Психологическими условиями формирОВа-

ния родительской компетентности являются осознание родителями необходимости понимания коммуникативных актов детей и усвоение способов эмпатического общения, так называемой конгруэнтной коммуникации [см.: 113].

Согласно Джайнотту, конгруэнтная коммуникация базируется на трех основных принципах общения. Во-первых, во всех ситуациях родители должны стремиться поддерживать ростки позитивного в ребенке, ни при каких обстоятельствах не ронять его достоинства, поддерживать позитивный образ «Я» у ребенка. Во-вторых, в акте общения всегда следует говорить о ситуации, поступке ребенка и его последствиях, но ни в коем случае не говорить о личности и характере самого ребенка, избегая личностных негативных оценочных суждений. Высказывания взрослых в адрес ребенка не должны содержать диагноза и прогноза дальнейшей судьбы ребенка. Похвала и порицание должны строиться по тому же принципу: вместо готовых оценок должно быть развернуто описание усилий, действий, их результатов и следствий, в то время как выводы и оценки должны быть предоставлены самому ребенку. В-третьих, взрослый в коммуникативном акте всегда должен выступать инициатором предложения кооперации. Это предложение не должно исчерпызаться прямым указанием на соответствующий способ действия, а должно раскрывать перед ребенком возможности разрешения проблемной ситуации таким образом, чтобы ребенок самостоятельно мог осуществить выбор наиболее адекватного способа.

Последовательная реализация этих принципов в повседневной жизни родителями, учителями и воспитателями является не чем иным, как трансляцией терапевтических принципов в практику воспитания. Цель руководства родительскими группами с точки зрения психодинамического подхода и состоит в том, чтобы вооружить родителей умением применять эти принципы на практике. Перефразируя определение целей родительских групп, можно сказать, что главная их задача состоит в том, чтобы научить родителей терапевтическому подходу к ребенку.

В настоящее время родительские треиинговые группы приобрели особую популярность и за рубежом, и в нашей стране как достаточно эффективная форма работы в практике детского консультирования. Отметим, однако, что родительский тренинг сам по себе, взятый изолированно от системы целостных кор-рекционных мероприятий, направленных на ребенка, еще не может быть достаточным условием успешности решения коррек-ционных задач в практике консультирования.

В нашей стране необходимость работы с родительскими группами обоснована решающей ролью общения ребенка со взрослым для психического развития ребенка и является составной частью проведения коррекционной работы. Особенно интенсивно эта проблема разрабатывается в рамках направления семейной психотерапии как оптимальной формы психокоррекционной работы [см.: 38; 86].

|  |
| --- |
| [**Задачи и принципы возрастно-психологического консультирования**](http://vashpsixolog.ru/counseling-psychologist/172-teoriya/1558-zadachi-i-princzipy-vozrastno-psixologicheskogo-konsultirovaniya) |

|  |
| --- |
|  |
| Возрастно-психологическое консультирование является специфической формой психологического консультирования и может найти применение во всех тех случаях, когда практический психолог оказывает помощь родителям и детям [2]. Так, взаимодействие консультанта с детьми и родителями имеет место в таких **направлениях психологического консультирования**, как: - семейное психологическое консультирование; - профориентационное консультирование; - консультирование родителей при психолого-медико-педагогических комиссиях по поводу отклонений в развитии детей; - психологическое консультирование в системе здравоохранения; - консультирование в учебных и воспитательных учреждениях системы образования.  Но прежде чем говорить о том, что психолог-консультант работает в русле возрастно-психологического консультирования, нужно с пониманием отнестись и разобраться в специфике данного направления. Вопрос о специфике возрастно-психологического подхода в консультировании можно рассматривать с разных точек зрения. Так, можно говорить о задачах и принципах работы, можно рассматривать особенности методов возрастного психолога-консультанта, можно провести анализ специфики функций возрастно-психологического консультирования. Основа специфики возрастно-психологического консультирования лежит в необходимости применения системного анализа явлений детского развития, в обязательности учета специфики возрастных закономерностей для решения любых проблем, касающихся развития, обучения, воспитания ребенка [6]. Таким образом, становится понятным, что теоретической основой возрастно-психологического консультирования является отечественная возрастная психология. Благодаря работам Л. С. Выготского и психологов его школы в отечественной психологии существует общий подход к проблемам индивидуального развития психики ребенка, что во многом способствует выявлению причин возникновения проблемы и выработке путей ее решения. На современном этапе развития отечественной практической психологии последователями Л. С. Выготского в полной мере можно считать сотрудников кафедры возрастной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, которые, начиная с 1984 г., оказывают психологическую помощь детям и родителям в русле возрастно-психологического подхода. Обобщение опыта работы позволило данным авторам сформулировать задачи и принципы работы возрастного психолога консультанта [6]. Итак, общей задачей возрастно-психологического консультирования является контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации этого процесса. Данная общая задача определяет более узкие и **конкретные задачи**. К таковым, по мнению специалистов, относятся следующие: 1. Ориентация лиц, участвующих в воспитании, каковыми являются родители, учителя и др., в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка. 2. Своевременное первичное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития и направление их в психолого-медико-педагогические консультации. 3. Предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике (совместно с детскими патопсихологами и врачами). 4. Составление (совместно с педагогическими психологами или педагогами) рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей в школьном обучении для учителей, родителей и других лиц. 5. Составление (совместно со специалистами по семейной психотерапии) рекомендаций по воспитанию детей в семье. 6. Коррекционная работа индивидуально или (и) в специальных группах с детьми и родителями. 7. Психологическое просвещение населения с помощью лекционной и других форм работы. Специфика возрастно-психологического консультирования нашла свое отражение и в **принципах работы возрастного психолога-консультанта**, к которым, прежде всего, относятся: 1. Принцип соблюдения интересов ребенка. 2. Принцип стереоскопичности диагноза. 3. Принцип системности. 4. Принцип уважения личности ребенка и неразглашения информации о нем. 5. Принцип анализа подтекста. 6. Принцип сравнения с возрастной нормой психического развития. 7. Принцип анализа индивидуального жизненного пути ребенка. Следует отметить, что наиболее общие принципы психологического консультирования в отечественной психологии были сформулированы В. В. Столиным [27]. В дальнейшем перечень принципов детализировался и дополнялся в соответствии со спецификой работы психологов-консультантов. Для понимания особенности принципов работы возрастного психолога-консультанта необходимо рассмотреть каждый из них подробнее [17]. Принцип соблюдения интересов ребенка Специфика возрастно-психологического консультирования заключается еще и в том, что в консультацию чаще всего обращается не сам ребенок, а его родители, родственники или учителя, воспитатели (в случае обращения к школьному психологу-консультанту). То есть, психолог имеет дело не прямо с ребенком, а с ситуацией: ребенок - родители - учитель [17, с. 26]. Исходя из этой ситуации, детский психолог-консультант должен отстаивать интересы ребенка, что означает в возрастно-психологическом консультировании подробное психодиагностическое обследование состояния психического развития ребенка. В крайнем выражении данный принцип может бьпъ сформулирован в виде отказа от консультирования родителей без обследования ребенка. Таким образом, принцип соблюдения интересов ребенка для возрастного психолога-консультанта означает, прежде всего, центрированность на ребенка психодиагностических процедур консультативной работы. Только на стадии прогноза и коррекции этот принцип может приобретать порой форму противопоставления интересов ребенка интересам родителей и школы. Принцип стереоскопического диагноза. Данный принцип, сформулированный в семейном психологическом консультировании, означает необходимость рассмотрения проблемной ситуации в семье как объективно, с позиции психолога-консультанта, так и субъективно, с позиции каждого из входящих в данную ситуацию членов семьи. В русле возрастно-психологического консультирования принцип стереоскопического диагноза реализуется в сочетании подробного диагностического обследования ребенка с обследованием межличностных отношений в социальной среде, в которой находится ребенок (в семье, в классном коллективе и пр.). Причем, психолога-консультанта должно интересовать не только то, как видят сложившиеся взаимоотношения и историю их возникновения родители, но и то, как воспринимает эти отношения сам ребенок. Кроме того, если говорить о консультативном процессе в целом, выполнение данного принципа отражается в стремлении психолога-консультанта помочь каждому из участников проблемной ситуации (как взрослым, так и детям) понять ее стереоскопичность. Принцип системности для возрастного психолога-консультанта означает необходимость учета всех нынешних и прошлых наиболее существенных влияний на ребенка, которые могли обусловить уровень его развития и особенности его поведения. В качестве системного объекта для анализа выступает ребенок, а точнее - его индивидуальный жизненный путь. Реализация принципа системности осуществляется в подробной анамнестической беседе, а также в максимальном разнообразии психодиагностических методик, которыми должен владеть психолог-консультант. Исходя из принципа системности, по итогам диагностического этапа формулируется возрастно-психологическое заключение, которое является основой для дальнейшей психокоррекционой работы. Принцип уважения личности ребенка и неразглашения информации о нем означает невозможность прямого манипулирования клиентом, постановки задач на перестройку его личности. Кроме того, в ситуации возрастно-психологического консультирования данный принцип требует от психолога-консультанта отказа от сравнения личности ребенка с некоей абстрактной нормой личностного развития. Одной из задач, вытекающих из принципа уважения личности ребенка, является повышение уровня эмоционального и личностного принятия ребенка со стороны его родителей. Таким образом, психолог-консультант реализует этот принцип, как непосредственно в практике взаимодействия с ребенком, так и опосредованно -через изменение отношения родителей. Очевидная важность такой составляющей данного принципа, как неразглашение информации о клиенте, тем не менее, также требует уточнения применительно к ситуации возрастно-психологического консультирования. Прежде всего, это касается адекватного или соразмеренного разглашения информации о ребенке, так как чаще всего за консультацией по поводу ребенка обращаются окружающие его взрослые. Психологу важно помнить о том, что он всегда должен действовать в интересах ребенка, а, следовательно, необходимо распространять на ребенка любого возраста, с которым можно вести коррекционно-терапевтическую беседу, принцип доверительности и конфиденциальности. Особо это касается работы с детьми подросткового и юношеского возраста. Данный принцип аккумулирует основные положения различных вариантов этического кодекса психолога-консультанта. Согласно этическому кодексу, психолог должен придавать большое значение достоинству и ценности бытия отдельного человека. К сожалению, в настоящее время все еще нет единого, утвержденного и принятого всем сообществом психологов-консультантов этического кодекса. Тем не менее, психологу, специализирующемуся в области возрастно-психологического консультирования, необходимо ориентироваться на соответствующие этические нормы. С этой целью авторы данного пособия сочли возможным привести в качестве примера проект этического кодекса (прил. 4), который был разработан А. А. Бодалевым и В. В. Столиным (1989) [25]. Принцип анализа подтекста. Исходное содержание этого принципа составляет поиск истинных (не декларируемых) мотивов обращения человека в психологическую консультацию. Принцип анализа подтекста означает, что истинные мотивы могут быть найдены, вскрыты и поняты психологом в ходе анализа особенностей текста жалобы клиента, то есть того, что говорит клиент о своем поведении, поступках, деятельности. В основе такого поиска истинных мотивов лежит известный общепсихологический принцип единства сознания и деятельности. Принцип сравнения с возрастной нормой психического развития, который исходит из основной задачи возрастно-психологического консультирования - контроля за ходом психического развития ребенка. Данный принцип содержит предостережение от упрощенного понимания психологами-консультантами возрастной нормы психического развития как некой границы в изменении количественных показателей психического развития, измеряемых различными психодиагностическими методиками. В соответствии с основными положениями отечественной возрастной психологии, принцип сравнения с возрастной нормой психического развития в ситуации возрастно-психологического консультирования предполагает использование известной схемы психологического анализа возраста. Разработка данной схемы была начата Л. С. Выготским и продолжена А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, Л. И. Божович. Эта схема включает в себя: анализ уровня сформированное основных психологических новообразований данного возраста у данного ребенка, анализ социальной ситуации развития ребенка, анализ уровня развития основных видов деятельности, характерных для данного возраста. Следует подчеркнуть, что в ситуации возрастно-психологического консультирования контроль осуществляется за нормальным психическим развитием ребенка. Термин «нормальное» в данном случае понимается как «закономерное, ожидаемое, неизбежное, нормативное». Под эту же категорию попадает и проблемное прохождение критических возрастных периодов в индивидуальном развитии ребенка. Принцип анализа индивидуального жизненного пути ребенка дополняет предыдущий требованием того, чтобы, помимо фиксации особенностей развития ребенка, психолог-консультант выявлял специфические особенности самого хода онтогенеза психики данного ребенка. Необходимость этого обусловлена, прежде всего, существенным облегчением диагностики особенностей уровня развития поведения и личности ребенка в данном возрасте. Кроме того, анализ процесса развития на предыдущих этапах онтогенеза является необходимым для понимания индивидуальных особенностей развития ребенка на последующих стадиях. Понимание индивидуальных особенностей ребенка означает понимание и нахождение их корней, их первопричины, момента их зарождения и развития. Не случайно данный принцип включает в себя требование учета психологических факторов риска, имевших место на различных стадиях жизни ребенка. Помимо этого, анализ прошлого индивидуального пути ребенка является средством прогноза. Таким образом, специфичность возрастно-психологического консультирования находит отражение в задачах и принципах деятельности психолога-консультанта и, несомненно, предъявляет особые требования к организации и структуре самого процесса консультирования. |

***РЕЗЮМЕ***

Необходимость организации службы психологической помощи в нашей стране становится очевидной в настоящее время уже не только узким специалистам, но и широким кругам общественности. Накоплен определенный практический опыт и все более актуальным становится его теоретическое осмысление. Важным направлением работы психологической службы является консультирование по проблемам психического развития и воспитания детей. В связи с этим на повестку дня встает вопрос о целенаправленной подготовке значительного контингента специалистов для работы в сети психологической службы. Острота положения усугубляется тем, что методология, теория и практика возрастно-психологического консультирования ' находятся еще на начальной стадии разработки. Запросы практики нередко вынуждают психологов-консультантов обращаться к зарубежному опыту и методическому инструментарию. Признавая безусловную ценность этого опыта, нельзя не видеть, что он не содержит в себе решения многих актуальных проблем. Представляется перспективной разработка методологии консультирования, воплощающей в себе достижения отечественной теоретической мысли и преодолевающей разрыв между теорией и практикой.

Понятие возраста как особой, качественно своеобразной стадии онтогенетического развития, нормативно определяющей тип строения личности и деятельности ребенка (Л. С. Выготский), послужило основой для формулирования стратегии и тактики решения консультативных задач. При определении методологии коррекционной работы основополагающими для нас стали принцип ведущей роли обучения в развитии и концепция планомерного формирования человеческой деятельности, разработанная П. Я. Гальпериным. Специальное внимание в работе было уделено обзору коррекционных методов в зарубежной психологии. Необходимость такого обращения, по нашему мнению, обоснована как ценностью этого опыта, так и невозможностью прямого переноса и применения этих методов в практике консультирования у нас в стране. Кроме того, в работе сделана попытка очертить круг наиболее актуальных проблем психического развития и воспитания ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, подлежащих консультированию.

Ученые отдают себе отчет в том, что задачи, проблемы и методы воз-растно-психологического консультирования в лишь только обозначены, а их разрешение — дело дальнейшей напряженной работы. Вместе с тем мы выражаем надежду на то, что сама постановка проблем возрастно-психологического консультирования может быть полезна как для дальнейших теоретических исследований, так и для практического консультирования.

*ЛИТЕРАТУРА*

1. Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды. Т. I. M., 1982.

2. Анастази А. Психологическое тестирование. Т. I—И. М., 1982.

3. Атлас для экспериментального исследования отклонений в ncHximecKofr деятельности человека. Киев, 1980.

4. Ахунджанова С. А. Формы общения старших дошкольников и особенности их речевого и интеллектуального развития//Вопросы психологи» познавательных процессов. Ташкент, 1981.

5. Березовин Н, А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.

6. Бодалев А. А., Столин В. В. О перестройке в психология/Щсихол, журнал. 1988. Т. 9, № 3.

7. Богуш А. М. Речевая подготовка детей к школе. Киев, 1984.

8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

9. Буре Р. С. Воспитание дошкольников в труде. М., 1971.

10. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидере А. Г. Опыт психологического консультирования детей дошкольного возраста//Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1986. № 3.

11. Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., По дол ьск и й А. И. Современная американская психология развития. М., 1986.

12. Вайзе К., Воловиков М. В. Функциональный диагноз//Клиничес-

кие и организационные основы реабилитации психически больных. М.» 1980.

13. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад. М., 1983.

14. Венгер А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Б. Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина//Вопр. психологии. 1988. № 3.

15. Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского-. М., 1979.

16. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте//Избр. психол. исследования. М., 1956.

17. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства//Собр. соч. Т. 5. М., 1984.

18. Выготский Л. С. Проблема возраста//Собр. соч. Т. 4. М., 1983.

19. Г а ври лова Т. П. О кризисах в психическом развитии личности ре-бенка//Психологические особенности формирования личности школьник М., 1983.

20. Гальперин П. Я- Введение в психологию. М., 1976.

21. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий//Психологическая наука в СССР. Т. I. M., 1959.

22. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.

23. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974.

24. Генезис сенсорных способностей/Под ред. Л. А. Венгера. М., 1976.

25. Гильяшева И. Н., Игнатьева Н. Д. Применение методики Рене Жиля для изучения межличностных отношении//Психологические методы исследования личности в клинике. Л., 1978.

26. Грин Р., Л а ксон В. Введение в мир числа. М., 1982.

27. Г р о ш е н к о в И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. M.f 1982.

28. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

29. Деятельность и взаимоотношения дошкольников/Под ред. Т. А. Репиной. М., 1987.

30. Диагностика психического развития/Под ред. Й. Шванцары. Прага, 1978;

31. Диагностика умственного развития дошкольников/Под ред. Л. А. Вен-гера, В. В. Холмовской. М., 1978.

32. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития ребенка/Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1981.

33. Доем ае в а Г. Н., Лидере А. Г. Об одном способе адаптации теста способностей к обучению в школе//Вопр. психологии. 1985. № !.

34. Запорожец А. В. Психология восприятия сказки ребенком-до-школьником/Дошкольное воспитание. 1948. № 9.

35. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе//Дошкольное воспитание. 1977. № 8.

36. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности//Принцип развития в психологии. М., 1978.

37. 3 а п о р о ж е ц А. В. Развитие произвольных движений//Избр. психол. труды. Т. 1. М., 1986.

38. 3 а х а р о в А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М.,. 1982.

39. 3 ах а ров А. И. Как преодолеть страхи у детей. М., 1986.

40. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. М., 1982,

41. Исаев Д. Н. Психопрофилактика в практике педиатра. Л., 1984.

42. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации//Вопр. психологии. 1984. *№* 4.

43. Карпова С. Н., Колобова И. Н. Ориентировка на слово у детей.

М., 1978.

*^А.* Карпова С. Н., Л ы с ю к Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.

45. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.

46. К о т ы р л о В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев, 1971.

47. Кравцова Е. Е. Развитие произвольного общения у дошкольников со взрослыми и его значение для формирования готовности к школьному обучению//Новые исследования в психологии. 1979. № 2 (21).

48. Лангмейер Й., Матейчек 3. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.

49. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.

50. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства//Избр, психол. труды. Т. 2. М., 1983.

51. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.

52. Л и ч к о А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. M.t 1983.

53. Манова-Томова В. С, ПирьевГ. Д., ПенушлиеваР. Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. София, 1981.

54. /Методика адаптированного нейропсихологического исследования для детских невропатологов/Сост. Э. Г. Симерницкая, И. А. Скворцов и др.

М., 1988.

55. Методы изучения и диагностики психического развития ребенка/Под

?ед. Н. И. Непомнящей. М., 1975. \ухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.

57. Наэм Дж. Психология и психиатрия в США. М., 1984.

58. Никитин Б. С. Развивающие игры. М., 1985.

59. О диагностике психического развития личности/Под ред. В. И. Лубов-ского, В. В. Давыдова и др. Таллинн, 1974.

60. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.

61. Общая психодиагностика/Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.? 1987.

62. Общение и формирование личности школьника. М., 1988.

63. Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста/Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М., 1988,

64. Отбор детей во вспомогательную школу/Сост. Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. М., 1983.

65. Отношения между сверстниками в группе детского сада/Под ред. Т. А. Репиной. М., 1978.

66. Певзнер М. С, Ростягайлова Л. И., Мастюкова Е. М. Психическое развитие детей с нарушениями умственной работоспособности. М., 1982.

67. Подольский А. И., Фролов Ю. И. Межуровневые взаимоотношения в структуре ориентировочной деятельности старшего дошкольника// Воспитание, обучение и развитие. Т. 1. Тезисы научных сообщений к VI Всесоюзному съезду Общества психологов. М., 1983.

68. Практикум по патопсихологии/Под ред. Б. В. Зейгарник, В. В. Николаевой, В. В. Лебединского. М., J 987.

69. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект/Под ред. Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко. М., 1987.

70. Психогигиена детей и подростков/Под ред. Г. Н. Сердюковской. М.§ 1985.

71. Психологическая служба в СССР: ее задачи и организация//Вопр. психологии. 1979. № 2—3.

72. Психология развивающейся личности/Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.

73. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников/Под ред. Ы. Н. Поддъякова, А. Ф. Говорковой. М., 1985.

74. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания/Под ред. Л. А. Венгера. М, 1986.

75. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/Под ред. А. В. Запорожца, Я. 3. Неверович. М., 1986.

76. Раишбург И., Поп пер П. Секреты личности. М., 1983.

77. Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1987.

78. Роя к А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М., 1988.

79. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.

80. Рубин штейн С. Я- Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

81. Рузская А. Г., Абрамова Л. И. Как относиться к жалобам дошкольников в детском саду//Вопр, психологии. 1983. № 4.

82. Сенсорное воспитание дошкольников/Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М., 1963.

83. С и м е р н и ц к а я Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М., 1985.

84. Славина Л. С. Знать ребенка, чтобы воспитывать. М., 1976.

85. С м е х о в В. А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье//Вопр. психологии. 1985. № 4.

86. С пи в а ко века я А. С. Профилактика детских неврозов. М., 1988.

*87.* Статусная психотерапия как метод коррекции положения ребенка в группе. Методические рекомендации/Сост. Т. В. Сенько, В. Г. Куренкова. Минск, 1987.

88. Татенко Н. А. Психологические особенности готовности к школе детей шестилетнего возраста с отклонениями в эмоционально-волевой сфере: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1985.

69. Тржесоглава 3. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. М., 1986.

90. Улье н ков а У. В. К проблеме дифференцированной подготовки детей к школе//Дошкольное воспитание. 1983. № 4.

91. Филонов Л. Б. Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера//Психология формирования и развития личности.

М., 1981.

92. Хювеш И. Э. Развитие самостоятельной ориентации ребенка младшего дошкольного возраста в новой социальной среде: Автореф. дне. ... канд. психол. наук. М., 1987.

93. Черепанова Е. М. Работа школьного психолога с родителями//Пси-хологическая служба в школе/Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1984.

94. Ш а ш ко в а И. А. Возрастная динамика психического здоровья дошкольников и факторы, ее определяющие: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.

95. Щслованов Н. М. Предисловие//!!! Бюлер, Г. Гетцер. Диагностика нерено-психического развития детей раннего возраста. М., 1935.

96. Э й д е м и л л е р Э. Г., Ю с т и ц к и й В. В. Анализ семейных отношений у подростков. Л., 1980.

97. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960.

98. Эльконин Д. Б. Проблема обучения и развития в трудах Л. С. Вы-готского//Вопр. психологии. 1966. № 6.

99. Эл ь кон ин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопр. психологии. 1971. № 4.

100. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.

101. Эльконин Д. Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи//Психодг,агностика и школа/Под ред. К- М. Гурезича. Таллинн,

102. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей.

М., 198-1

103. Якобсон С. Г., П роки на Н. Ф. Организованность и условия ее формирования у младших дошкольников. М., 1967.

104. Alschuler R. H., Hattwich L. W. Painting and Personality. A study of young children. Chicago, 1947.

105. Axl ine V. Play Therapy. Boston, 1947.

106. Bandura A. Principles of Behavior Modification. N. Y., 1969.

107. Behavioral Approaches to Therapy/G. Davison (cd.). N. Y., 976.

108. Burt C. Mental and Scholastic Tests. L., 1947.

109. Child Analyst at Work/E. R. Gellerd (ed.). N. Y., 1967.

110. Dollard J., Miller N. E. Personality and Psychotherapy. N. Y„ 1950.

111. Encyclopedia of Psychology/H. J. Eysenck (ed.). V. 3. N. Y., 1972.

112. Freud A. Introduction to the Technique of Child Analysis. L., 1948.

113. Ginott H. G. Psychotherapy with Children. N. Y., 1970.

114. Klein M. Narrative of a Child Analysis. N. Y., I960.

115. Kramer E. Art as Therapy with Children. N. Y., 1975.

116. Moustakas С E. Psychotherapy with Children. N. Y., 1970.

117. McFall R. Behavioral Framing: a Skill Acquisition Approach to Clinical Problems//Behavioral Approaches to Therapy/G. Davison (ed.). N. Y., 1976.

118. Meichenbaum D. Cognitive Behavior Change//BehavioraI Approaches to Therapy/G. Davison (ed.). N. Y., 1976.

119. Poradenska psychologia/J. Kosco (ed.). Bratislava, 1987.

120. Rogers С Freedom to Learn. Columbus, 1969.

121. Sattler J. M. Assessment of Children's Intelligence and Special Abilities. Boston, 1982.

122. Skinner B. F. Science and Human Behavior. N. Y., 1953.

123. Slavson S. R. Analytic Group Psychotherapy with Children, Adolescents and Adults. N. Y., 1950.

124. Watson R. A Clinical Method in Psychology. N. Y., 1963.

125. WolffS. Children under Stress. N. Y., 1983.