

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
В ОТДЕЛЬНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ ДЕТСТВА**

2.1. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПО ПОВОДУ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

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

2.1.1. Проблема речевого развития ребенка

Наиболее часто тревожит родителей детей раннего возраста запаздывание появления активной речи. Хорошо известно, что ребенок начинает говорить в период от 2 до 3 лет [57; 150]. Активная речь возникает у ребенка как средство ситуативно-делового общения со взрослым [93]. Такая форма общения становится необходимой ребенку в связи с освоением окружающего его предметного мира. Открыв для себя независимое существование предметов, ребенок устремляется к их познанию [115]. Предметно-орудийная деятельность становится ведущей в этом возрастном периоде, обуславливая как познавательное, так и личностное развитие ребенка [183]. В отечественной психологии подчеркивается необходимость участия взрослого человека в освоении ребенком предметного мира, так как окружающие ребенка предметы - это предметы человеческой культуры и не могут быть познаны им самостоятельно. Общением со взрослым опосредована вся познавательная активность ребенка. Слово становится средством такого общения.

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

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

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

В консультацию обратилась мама Данилы (2; 07)К Будучи достаточно активным и сообразительным, мальчик до сих пор не говорит, прибегая во взаимодействии со взрослым к указательным жестам и «выразительным» взглядам. По словам матери, для нее не составляет труда понять желание ребенка, и обратиться к психологу ее побудила лишь мысль о необходимости подготовки ребенка к контакту с другими людьми (соседями по двору и дачному участку).

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

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

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

Как мы видим, общение ребенка со взрослым разворачивается в основном по поводу бытовых проблем. Большую часть времени он посвящает общению с компьютером, требующему особых средств. Ребенок умело манипулирует клавишами машины и обходится жестами в ситуации домашнего общежития. При достаточно чутком отношении матери к нуждам ребенка он не испытывает необходимости в совершенствовании средств общения и использования речи. Родителям было рекомендовано расширить сферу общения с ребенком за счет обсуждения способов использования бытовых предметов, личных нужд и интересов ребенка, не допуская приоритетности механических способов общения перед человеческими, где главным становится не передача команды-распоряжения, а обсуждение способов действия, их смыслового основания.

Появление активной речи у ребенка является результатом изменения формы его общения со взрослым [93]. Оно может задерживаться по целому ряду причин.

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

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

Необходимость в использовании активной речи не возникает и в том случае, если в отношениях с ребенком в семье на первом плане продолжает оставаться эмоциональное взаимодействие (для выражения чувств не всегда нужны слова). То, что является абсолютно необходимым в младенчестве,

становится недостаточным в связи с взрослением малыша и началом активного освоения им мира человеческой культуры [183]. Речь необходима для содержательного обмена информацией при объединении усилий взрослого и ребенка для достижения единой цели. Поэтому отсутствие сотрудничества в решении задач продуктивной деятельности также лишает ребенка необходимости осваивать активные формы речи.

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

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

2.1.2. Проблема достижения ребенком автономии действий

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

В первые годы жизни в семье у ребенка формируется уверенность в безопасности существования. Если родителям удастся создать необходимый уровень защищенности, то ребенок растет спокойным, уверенным в том, что ему всегда помогут, придут на помощь. В этом случае малыша не испугает недолгое отсутствие матери, так как существует глубокая уверенность в том, что ему ничто не угрожает (базовое доверие к миру, по Э. Эриксону [184]). К сожалению, родителям не всегда удается обеспечить ребенку должную меру защищенности.

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

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

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

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

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

Мы видим, что необходимым условием успешного достижения автономии ребенка является складывающаяся в младенчестве уверенность в доброжелательности и безопасности окружающего мира.

2.1.3. Проблема ограничения самостоятельности и инициативы

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

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

Итак, следует сказать о том, что нельзя остановить познание малыша, но можно участвовать в нем в качестве помощника, приобретая тем самым возможность управлять ситуацией.

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

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

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

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

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

2.1.4. Проблема овладения навыками самообслуживания

Не столь давно в консультативную практику вошла проблема *приучения ребенка к опрятности*. Отсутствие обращений по этому поводу до недавнего времени вовсе не означало, что такой проблемы не существует. Традиционные вопросы, возникающие в связи с этим: когда надо начинать приучать ребенка к горшку, насколько требовательным быть к нему в этом отношении, что изменилось в решении проблемы в связи с использованием памперсов? Обращение родителей за консультацией в данном случае можно только приветствовать, так как решение этой проблемы связано с важными моментами личностного развития ребенка раннего возраста - зарождением саморегуляции, самооценки, самостоятельности [184]. Если приучение ребенка к опрятности связано с конфликтами, наказаниями, установлением глобального контроля, то можно встретиться как с протестными реакциями ребенка, так и с формированием у него пассивного, зависимого поведения.

Рассмотрим, к примеру, проблему, с которой столкнулась семья Никиты.

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

В ситуации обследования Никита показал себя достаточно общительным, понятливым, доброжелательным ребенком. Уровень его познавательных возможностей полностью соответствовал возрастной норме. Ребенок часто проявлял инициативу, протестовал против предложений консультанта помочь в выполнении сложных конструктивных заданий. Мальчик проявил достаточную самостоятельность - на протяжении всего обследования он ни разу не обращался к матери за помощью.

Такие обращения наблюдались лишь при появлении желания продемонстрировать свои достижения. Он явно ждал одобрения.

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

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

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

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

Рассмотренные в данном параграфе проблемы отражают специфику возрастного развития ребенка. Наиболее острые ситуации складываются в связи с овладением им культурными средствами действия, формирующимся в процессе нового способа общения со взрослым (речевое общение) и зарождающейся автономностью, самостоятельностью ребенка, что является основным содержанием его психического развития.

2.2.1. Краткая характеристика дошкольного возраста

Социальная ситуация развития дошкольника характеризуется существенным расширением спектра межличностных отношений, которые на предшествующем этапе развития - в раннем возрасте - сводились преимущественно к узкому семейному кругу. Дошкольник, сохраняя в качестве наиболее значимых отношения с родителями и другими членами своей семьи (прародителями, сиб-линггами и др.), начинает активно осваивать сферу общения со сверстниками, а поступив в дошкольное учреждение, включается и во взаимоотношения с воспитателем как социальным взрослым, выполняющим особые функции и предъявляющим особые, новые для ребенка требования. Однако изменения социальной ситуации развития в этом возрасте не ограничиваются только расширением сферы взаимоотношений: вместе с познавательным и личностным развитием дошкольника происходит и качественное изменение его прежних связей - перестраиваются детско-родительские отношения, иное психологическое содержание приобретает и взаимодействие с другими членами семьи. Дошкольнику становятся доступными более глубокие формы общения с людьми [93].

Принципиально иной по сравнению с ранним детством у дошкольника становится и **сфера деятельности**. На протяжении дошкольного возраста, продолжающегося целых четыре года (с 3 до 7 лет), ребенок осваивает такие сложные виды деятельности, как сюжетно-ролевая игра (ведущая деятельность этого возраста), рисование, конструирование, восприятие сказки и многие другие виды активности. Продолжает интенсивно развиваться и деятельность общения: дополнительно к ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формам общения ребенка со взрослым дошкольник осваивает две новые, более сложные формы общения - внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное, а также взаимодействие со сверстниками [93; 131; 151].

В рамках значимых взаимоотношений, пронизывающих все формы деятельности ребенка, у дошкольников постепенно складывается целая **система новообразований**, имеющих фундаментальное значение в масштабах всего онтогенетического процесса. Исследования показывают, что в дошкольном

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

возрасте не только интенсивно развиваются отдельные психические функции (восприятие, внимание, память, речь и др.), но и происходит своего рода закладка общей основы познавательных способностей, включая формирование таких видов мышления, как наглядно-действенное, наглядно-образное и элементы словесно-логического. Именно дошкольный возраст предоставляет ребенку уникальные возможности для развития символической функции и воображения, лежащего в основе любого вида творческой активности

В личностной сфере дошкольника начинают формироваться иерархическая структура мотивов и потребностей, общая и дифференцированная самооценка, элементы волевой регуляции поведения. Вместе с тем активно усваиваются нравственные нормы поведения, и на основе постепенно накапливающегося жизненного опыта возникают ценностно-смысловые образования. К концу дошкольного возраста также заметно возрастают возможности произвольной регуляции поведения, а эгоцентрическое восприятие действительности постепенно уступает место способности учитывать не только свою точку зрения, но и принимать во внимание взгляды и мнения других людей - как взрослых, так и сверстников.

В контексте диагностико-коррекционной работы психолога названные выше составляющие социальной ситуации развития, типичные виды деятельности, формы общения и нормативные новообразования дошкольного возраста служат базовыми ориентирами в процессе анализа хода развития ребенка. Нарушение любого из звеньев или механизмов развития сложной психологической структуры личности дошкольника, которую А.Н.Леонтьев называл процессом «первоначального фактического складывания личности», может решающим образом сказаться на всем дальнейшем ходе развития ребенка.

К важным особенностям дошкольного возраста следует отнести то обстоятельство, что на его протяжении многие психологические характеристики ребенка (в том числе и неблагоприятные) носят еще латентный, не вполне явный характер, а их проявления как бы «маскируются» под чисто детские, а значит, вполне естественные для этого периода черты незрелости. Впоследствии можно видеть, что в одних случаях социально нежелательные аспекты поведения детей оказываются преходящими, временными и в итоге постепенно, по мере взросления, ребенок теряет их (например, робость и пугливость в новых ситуациях, импульсивность и непосредственность реагирования, эгоцентризм и т. д.). Однако во многих других случаях в дошкольном возрасте у ребенка закладываются корни серьезных будущих проблем, поскольку уже здесь начинают формироваться достаточно устойчивые особенности личностного реагирования, происходит выстраивание иерархии мотивов и ценностей, закрепляются некоторые характерологические особенности. В связи с этим более чем справедливо основанное на многочисленных фактах предупреждение А. В. Запорожца о том, что «если соответствующие интеллектуальные или эмоциональные качества по тем или иным причинам не получают должного развития в раннем детстве, то впоследствии преодоление такого рода недостатков оказывается делом трудным, а подчас невозможным» (выделено нами. - Г. Б.) [42, с. 49].

Итак, далее кратко рассмотрим основной круг проблем, возникающих в связи с психическим развитием детей в дошкольном возрасте. С какими конкретными жалобами и запросами приходят родители в консультацию в поисках помощи детских психологов? Не ставя в данной публикации задачу систематизации и всестороннего анализа многочисленных конкретных проблем, попытаемся кратко охарактеризовать наиболее часто встречающиеся, в определенном смысле - типичные. Отметим, однако, неизбежную условность любой классификации психологических проблем ребенка, поскольку в силу целостного характера процесса развития локальных (т. е. даже относительно изолированных) проблем в его протекании практически не наблюдается: например, дисгармоничные отношения в семье не только рождают стойкий эмоциональный дискомфорт, но обычно сказываются и на взаимоотношениях ребенка со сверстниками, на его познавательной активности, накладывают свой тяжелый отпечаток на формирование всей личности ребенка. И напротив, трудности ребенка, коренящиеся в снижении его интеллектуального развития, как правило, осложняют детско-родительские отношения, а также проявляются в ходе игры и общения со сверстниками, препятствуя взаимопониманию и создавая почву для взаимной неудовлетворенности, конфликтов и т. д.

2.2.2. Психологические проблемы дошкольников в сфере взаимоотношений

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

Начнем с того, что довольно многочисленную группу посетителей консультации составляют дети, у которых, как показывает обследование, отсутствуют какие-либо отклонения от нормативного хода развития, но в то же время отмечаются определенные трудности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, возникающие в связи с их возрастными или индивидуально-психологическими особенностями. Мы сталкивались, например, с жалобами родителей на непослушание и упрямство детей (особенно в кризисные периоды), неорганизованность поведения, медлительность, робость, неусидчивость, лень, «беззастенчивость», «лживость» (за которую нередко принимают так называемую псевдоложь, т. е. детское фантазирование), слабоволие (а точнее, произвольность поведения) и т.д. Эти и многие другие весьма различные по своей психологической природе особенности поведения дошкольников часто служат причиной недовольства родителей, вызывая эмоциональную напряженность отношений и взаимное раздражение.

Однако практика консультирования показывает, что столь многообразные жалобы нередко (хотя, конечно, далеко не всегда) имеют в основе одну общую причину: незнание или сознательное игнорирование родителями возрастных норм и необходимых условий развития. (Заметим, что подобные жалобы особенно часто высказываются родителями, имеющими единственного ребенка.) Широко распространенная установка на «всегда послушного» («удобного») ребенка или стремление добиваться опережающего хода развития и превосходства своего ребенка над другими - при всем различии эти родительские позиции на практике приводят к общему следствию - завышению требований к детям. Конкретные примеры попыток искусственного форсирования развития, перегрузок и сверхтребований к дошкольникам весьма многочисленны: от настойчивого обучения трех-четырёхлетних детей чтению до интенсивных занятий шестилетнего ребенка одновременно музыкой, иностранным языком и исправлением дефектов речи с логопедом.

Определенный положительный эффект в таких случаях дает разъяснение особенностей и закономерностей развития в данном возрасте, настойчивая «реабилитация» в глазах родителей огромного развивающего значения типичных для дошкольников видов деятельности, раскрытие реальных опасностей неумелого форсирования умственного развития за счет перенапряжения имеющихся у ребенка психологических и физиологических резервов. В ряде случаев, для того чтобы снять у родителей необоснованное беспокойство и тенденцию к предъявлению сверхтребований, оказывается достаточно объективной оценки психологом развития ребенка - обязательно с указанием на сильные и слабые его стороны.

Таким образом, на фоне высокой тревожности и неверных родительских установок, а также незнания специфики дошкольного возраста ряд типичных жалоб родителей возникает, по сути дела, в связи с вполне нормальными («законными») возрастными особенностями психического развития детей. Например, современные дети очень часто страдают от дефицита совместной деятельности и общения с родителями, особенно таких форм общения, как внеситуативно-познавательное и личностное. Данная ситуация провоцирует у дошкольников разные проявления бессознательного протеста, в том числе негативизм, непослушание, капризность, которые, однако, обычно интерпретируются родителями как проявления «дурного характера».

В отношении детей младшего и среднего дошкольного возраста не менее часто звучит недовольство их непоседливостью, невнимательностью, импульсивностью, «отсутствием воли», нежеланием подождать, приложить усилия, проявить терпение и целеустремленность и т.д. В основе всех этих жалоб нередко лежат необоснованно завышенные с точки зрения возрастных возможностей требования к произвольному управлению и контролю за поведением и даже психическими процессами («запомнить», «быть внимательным» и т.д.), неразличение «знаемых» и «реально действующих» мотивов поведения и др. Сложность ситуации, однако, заключается в том, что за точно такими же, на первый взгляд, жалобами родителей могут стоять и вполне обоснованные тревоги по поводу серьезных проблем: например, при задержке умственного или общего психического развития (инфантилизме) заметно страдает ре-гуляторная сторона поведения и деятельности ребенка. Кроме того, широкое распространение среди дошкольников в настоящее время получил синдром гиперактивности с нарушением внимания, о котором будет сказано ниже [81].

В то же время анализ многих случаев показывает, что большое число неадекватных требований,

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

предъявляемых к детям, редко объясняется только неосведомленностью родителей относительно возрастных норм развития: гораздо чаще они бывают связаны с различными личностными проблемами самих родителей. В большинстве случаев такая ситуация свидетельствует по меньшей мере о недостаточно чутком отношении родителей к ребенку, об их низкой чувствительности к его потребностям и реальным возможностям, а подчас даже об эмоциональном неприятии его. Неадекватные жалобы на своих детей характерны, например, для родителей, не удовлетворенных собой и проецирующих нереализованность собственных желаний на детей или склонных к авторитарности, эгоцентризму, лишенных гибкости поведения. В этом же ряду следует упомянуть и некоторых отцов и матерей, недостаточно зрелых для роли родителей, тяготящихся заботой о ребенке, загруженных своими собственными делами и проблемами. В таких случаях жалобы родителей указывают не только на неблагополучие собственно детско-родительских отношений, но и обстановки в семье в целом, что требует терапии семейных отношений и (или) проработки родителями собственных проблем [26; 142; 182].

Также способствуют дисгармоничности отношений между родителями и детьми выраженные различия их темпераментов или характерологического склада, если данные расхождения не осознаются и не учитываются в должной степени родителями.

В качестве примера такого рода рассмотрим кратко случай Оли С. (6; 09) - единственного ребенка из в целом благополучной и полной семьи.

Мать девочки обратилась в консультацию с жалобами на «рассеянность дочери, неумение ориентироваться в ситуации, замедленность, тупость в восприятии нового, в понимании некоторых ситуаций» и т.д. Мать испытывала сильную тревогу в связи с предполагаемыми ею в будущем большими трудностями Оли в школе, особенно с математикой, и «вообще в жизни». Неплохой уровень знаний девочки на данный момент мама признавала, но целиком относила за счет интенсивных домашних занятий, в результате которых Оля, например, научилась читать в 4 года. Вопреки опасениям матери, обследование девочки показало, что общий уровень познавательного развития ребенка (наглядно-образное мышление, речь, установление причинно-следственных связей, рассуждение и др.) не только не был сниженным, но, напротив, соответствовал показателям высокой возрастной нормы. Одновременно у девочки отмечались богатое воображение, хорошо развитая игровая деятельность и несомненная художественная одаренность (в рисовании, лепке). Девочка отличалась мягким, покладистым характером, а ее отношения как в семье, так и с подругами в детском саду складывались достаточно ровно, бесконфликтно. В то же время в эмоционально-личностной сфере полного благополучия не было: у Оли проявлялись черты неуверенности, тревожности, замкнутости, обидчивости. Как писала в своем сочинении о дочери мать Оли, «ругать ее невозможно, сразу начинает плакать». Иногда у девочки отмечались ночные страхи, нередко пониженное настроение.

Анализ возможных причин столь резкого расхождения оценок способностей девочки родителями и психологом-консультантом показал, что основную роль здесь играло выраженное различие черт характера и личностного склада матери и дочери. В отличие от своей мамы - эмоциональной, открытой, энергичной, подвижной женщины с чертами гиперсоциализированности и тревожности, - Оля была склонна к большей замкнутости, внутренней глубокой переработке впечатлений и переживаний. На почве общей медлительности и недостаточной, с точки зрения мамы, открытости ребенка между ними часто возникали трения. Вследствие весьма высокой чувствительности к проявлениям недовольства со стороны матери, к которой девочка испытывала глубокую привязанность, у нее лишь возрастали медлительность, замкнутость. Именно подобные состояния заторможенности (особенно частые при прямом взаимодействии в ситуациях обучения) и воспринимались матерью как «отключенность» и даже «тупость» девочки.

Жалобы матери, таким образом, не подтвердились, но в то же время ее недовольство ситуацией оказалось не беспочвенным: подлинные причины проблемы оказались связанными как с индивидуальными особенностями ребенка, так и с неадекватным к ним отношением со стороны родителей. Сохранение сложившихся взаимоотношений вело к невротическому развитию ребенка, однако в результате их изменения благодаря своевременной консультативной помощи этого удалось

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

избежать. Спустя три года были получены следующие катамнестические данные: Оля отлично учится в двух школах (языковой и художественной), отношения в семье хорошие. По словам матери, психологическая консультация помогла ей снять подозрения в интеллектуальной недостаточности ребенка, а затем постепенно перестроить отношение к дочери, увидеть ее реальные достоинства и своеобразие характера. В свою очередь более глубокое понимание девочки позволило матери спокойнее переносить ее медлительность. Заметим, что дополнительную роль в появлении необоснованных тревог родителей в данном случае сыграло и неадекватно завышенное представление их о нормах психического развития детей, - обстоятельство, весьма распространенное.

В числе специфических для дошкольного возраста проблем мы неоднократно сталкивались, например, с необоснованной тревогой родителей по поводу вполне нормальной для данного возраста увлеченности ребенка игрой и фантазированием. На возникновении подобных опасений, очевидно, сказывается тот факт, что случаи овладения дошкольниками высокими формами развития игровой деятельности в настоящее время становятся действительно нетипичными. К сожалению, происходит заметное обеднение содержания детских игр и уменьшение их места в жизни дошкольников (несмотря на наличие выраженной игровой мотивации) в связи с недостатком их контактов со старшими детьми - носителями игровой субкультуры, а также слабым вниманием как родителей, так и воспитателей в дошкольных учреждениях к этой важнейшей стороне детской жизни. Добавим, что в последние годы сюжетно-ролевая игра стала также активно вытесняться из жизни дошкольников благодаря широкому увлечению их компьютерными играми, которые имеют принципиально иное содержание, формы и, соответственно, иной развивающий потенциал. К сожалению, на этом фоне нетипичной может выглядеть скорее увлеченность ребенка классическими видами дошкольной активности, чем бедность их представленное™ в жизни современного ребенка.

К нам обратилась, например, мама Наташи Л. (5; 11) с жалобой, что девочка «все время играет», и опасением, что она вырастет «оторванной от реальной жизни». Обследование показало, что развитие девочки протекает вполне благополучно: ее интеллектуальное развитие соответствовало высокой возрастной норме, отношения в семье с родителями были теплыми, гармоничными, признаков эмоциональных нарушений не отмечалось, в детском саду у девочки имелись постоянные подруги. Из беседы с матерью и результатов психологического обследования выяснилось, что Наташа - живая, общительная девочка с широким кругом разнообразных интересов (увлекается рисованием, слушанием пластинок, с удовольствием помогает по дому и т.д.). Предметом ее особого увлечения стали игра и рисование. Специальный расспрос показал, что сюжеты придумываемых Наташей игр отличались исключительно большим разнообразием, сложностью, так же как и ее рисунки - богатые сказочным содержанием и впечатлениями повседневной жизни. Не обнаружилось, таким образом, каких-либо подтверждений высказанных мамой девочки опасений. Как показала заключительная беседа, ее обращение было вызвано не столько приведенными вначале жалобами, сколько желанием узнать мнение специалиста о развитии ребенка в целом в связи с общей воспитательной неуверенностью родителей и опасениями возможного неблагоприятного влияния их немолодого возраста (отцу более 50 лет, матери более 40 лет) на уровень развития девочки.

Мы привели пример необоснованных опасений по поводу характера игровой деятельности ребенка. Вместе с тем следует подчеркнуть, что все обращения такого рода требуют тщательного изучения, поскольку в одних случаях своеобразие игровой деятельности ребенка может быть проявлением различных отклонений в его психическом развитии, а в других - особая увлеченность игрой и фантазированием может иметь компенсаторный характер, возмещающая в какой-то мере нарушения значимых взаимоотношений (со сверстниками, родителями и т.д.). Все эти случаи предполагают тщательную диагностику и совершенно различную стратегию помощи и изменения воспитания детей. Еще одну «острую точку» во взаимоотношениях родителей с детьми младшего дошкольного возраста составляют проявления ими самостоятельности и инициативы, которые часто воспринимаются родителями как желание «делать все по-своему». Разумеется, в силу общей неумелости детей этого возраста такие проявления чаще всего принимают неадекватный характер и пресекаются взрослыми. В

результате эти, по существу, нормальные возрастные особенности (точнее, даже возрастные достижения) ребенка, трансформируясь, принимают форму капризов, непослушания, негативизма и других нежелательных форм поведения. Закономерности онтогенеза личности таковы, что позитивный, одобряемый взрослыми опыт проявления ребенком самостоятельности и инициативы в раннем и дошкольном возрасте абсолютно необходим и имеет фундаментальное значение для всего дальнейшего развития ребенка [183 и др.]. В то же время среди родителей в нашем обществе еще широко распространены идеалы «беспрекословного» послушания и авторитарное отношение к детям, а также другие проявления многообразных типов неправильного воспитания. Если они ведут к появлению у детей состояний стойкого эмоционального дискомфорта и хронически сниженного настроения, тревоги, обиды, неуверенности в себе и т.д., то весьма вероятными и тяжелыми следствиями такой ситуации будет развитие предневротических состояний, неврозов или психосоматических заболеваний, т. е. патологических состояний, имеющих психогенное происхождение. Вопросам диагностики, лечения и психологической коррекции этих заболеваний посвящена обширная специальная литература [8; 60; 63; 152 и др.]. Подчеркнем в связи с этим, что дошкольный возраст имеет особое значение: коррекция неверных воспитательных установок и дисгармоничных детско-родительских отношений может служить здесь средством своевременной профилактики значительных осложнений и нарушений в развитии эмоционально-волевой сферы ребенка в последующих возрастах.

Практика показывает, что среди родителей бывают нередко распространены и многие другие неверные воспитательные установки и представления: недооценка значения личностных форм общения и игровой деятельности в развитии ребенка, опасения прямой наследственной передачи нежелательных личностных черт родственникам и др. Современная популярная литература подчас наталкивает родителей на мысль о необходимости уже в дошкольном возрасте определить, «к чему способен» их ребенок (имея в виду конкретную специальность или сферу знаний). Своевременная коррекция подобных воспитательных заблуждений является немаловажным фактором профилактики серьезных осложнений в развитии личности дошкольников.

Начиная с дошкольного возраста, систематическое общение ребенка со сверстниками становится нормативным, т. е. обязательным условием полноценного формирования его личности. Именно на этом этапе развития ребенок должен пройти «школу» реального взаимодействия с другими детьми как равноправными партнерами. Для дошкольника это значит освоить соответствующие коммуникативные навыки, научиться согласовывать свои действия с учетом позиции партнеров по игре или иным занятиям, осознать и оценить свои качества на основе сравнения с качествами других детей. Общение со сверстниками, совместные формы деятельности дошкольников вносят особый, крайне важный вклад в сложный процесс формирования самооценки ребенка и многие другие аспекты его общего психического развития [48; 106; 131; 151]. Поэтому в качестве чрезвычайно серьезного повода для психологической коррекции рассматриваются не только жалобы родителей на неприятие (отвержение) ребенка детским коллективом, но и свидетельства любых относительно стойких трудностей в его общении со сверстниками.

Как показывает практика, чаще всего такие трудности возникают на почве уже имеющегося актуального неблагополучия в развитии ребенка. Например, ребенок слишком робок, зажат, неуверен в себе и, как следствие, неинициативен в играх и общении, малоинтересен товарищам. В число таких детей, как правило, попадают дети из конфликтных семей с остро неблагоприятной эмоциональной атмосферой, а также дети из семей с гипо-, гиперопекой и некоторыми другими дисгармоничными типами воспитания. Другой широко распространенный вариант «непопулярного» дошкольника - агрессивный, плохо контролирующийся свое поведение ребенок, склонный к конфликтам и аффективным вспышкам. Показано, что уже у дошкольников может иметь место доминирование потребности в признании в сочетании с общей высокой активностью в общении и малой способностью удовлетворять коммуникативные потребности своих партнеров по игре и совместной деятельности [113; 138]. Непопулярные дети, как правило, тяжело переживают свою невключенность в совместные игры сверстников, что в свою очередь крайне отрицательно сказывается на формировании у них самооценки и чувства самоуважения в целом. Специальная помощь в освоении коммуникативными навыками обычно требуется детям с такими особенностями эмоционально-личностного реагирования, как высокая

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

тревожность и неуверенность в себе, зависимость от окружающих, повышенная потребность в их одобрении и другие качества, возникающие вследствие недостаточно чуткого и гибкого воспитания ребенка в семье [48; 61].

В дошкольном возрасте активно формируются память, воображение, самосознание ребенка, в том числе такие их аспекты, которые связаны с представлениями ребенка о своем прошлом. В обычных условиях этот процесс протекает, как правило, малозаметно или, по крайней мере, не вызывает особых затруднений, но в случаях нетипичных условий развития, например у приемных детей, может стать предметом специального внимания родителей и потребовать совета психолога.

К нам обратилась мать пятилетней девочки Кати, удочеренной за год до этого. Ее беспокоило, как реагировать на довольно упорные вопросы Кати, относившиеся к событиям раннего детства; помнит ли она, «как они ходили в лес вместе с тетей, когда она была маленькая», и т.д. За год совместной жизни у матери и девочки сложилась взаимная привязанность, и воспоминания о прежней жизни - отрывочные и всплывающие непроизвольно - не сопровождались у Кати тоской или печалью (родная мать ребенка была лишена родительских прав, после чего в возрасте трех лет девочка была помещена в детский дом). Вместе с тем для Кати было очень значимо связать нынешнюю жизненную ситуацию с сохранившимися, хотя и смутными, воспоминаниями о прошлом. Учитывая закономерный характер этого процесса, психологически правильным в данном случае было не игнорировать эту активную работу сознания ребенка, как полагала вначале приемная мама, а, идя ему навстречу, осторожно помочь «включить» девочку в сохранившиеся воспоминания, восстановить у нее по мере возможности ощущение непрерывного течения жизни, одним словом, дать ребенку приемлемое объяснение противоречивым образам настоящего и прошлого, чтобы устранить этот источник внутренней тревожности и беспокойства.

Особый круг проблем возникает в связи с таким важным, но чрезвычайно мало разработанным в возрастной психологии вопросом, как вопрос о ранних этапах формирования характера и, в частности, его акцентуаций. Нам представляется, что в целом ряде случаев в дошкольном возрасте необходимо учитывать возможность раннего обнаружения некоторых типов акцентуаций характера (например, по истероидному, гипертимному, лабильному, неустойчивому и некоторым другим типам). В этих случаях коррекционно-профилактические возможности психологического консультирования особенно актуальны. Они связаны с тем обстоятельством, что при определенных акцентуациях формирующегося характера ребенка неправильные виды воспитания могут оказывать крайне негативное влияние, в том числе способствовать психопатическому развитию. Так, например, сочетание истероидной акцентуации с потворствующей гиперпротекцией в воспитании («кумир семьи») по существу обрекает ребенка на путь психопатического развития [94]. Детям, имеющим акцентуацию характера (явную или скрытую), особенно остро требуется индивидуальный подход в воспитании. Опасно, когда родители не знают и не учитывают имеющихся у таких детей зон «наименьшего сопротивления», не представляют себе возможных последствий потакания нежелательным проявлениям. Соответствующие разъяснения психолога могут способствовать формированию осознанного учета родителями устойчивых особенностей характера акцентуированных детей, а значит предотвращению психологических срывов ребенка и родителей, помогая находить пути их успешного взаимоприспособления.

Приведем пример раннего обнаружения сложных характерологических особенностей у ребенка пятилетнего возраста.

Сережа (5; 07) единственный ребенок в материально обеспеченной семье, живет с матерью и бабушкой. Отец мальчика с семьей не проживает, ведет асоциальный образ жизни. Причиной обращения к психологу послужили жалобы матери на плохое поведение мальчика с окружающими, агрессивные проявления.

На основе данных анамнеза и психологического обследования выяснилась следующая картина развития ребенка. Хотя мальчик родился в срок, на ранних этапах его развития имели место факторы риска (токсикоз и угроза выкидыша во время беременности матери), повышенное внутричерепное давление на первом году жизни, в связи с чем ребенок проходил лечение.

С раннего детства отношения мальчика с окружающими носят напряженный характер: он редко бывает

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

спокойным и доброжелательным, гораздо чаще непослушен, импульсивен, дерзок. Ему не хватает чувства дистанции в отношении других людей: может грубо ответить взрослому, например в лицо обзывать воспитательницу. Отличается своеволием, конфликтностью, агрессивными вспышками, хотя, по словам матери, «мальчик не злой, а порой бывает просто идеальным ребенком». С двух лет при отказе выполнить желание «закатывал истерики».

В детский сад пошел в двухлетнем возрасте. Привык к саду легко и посещал его охотно. Однако с трех лет по настоящее время в группе регулярно дерется, упорно добивается лидерства. Благодаря активности и общительности имеет друзей. Из-за частых конфликтов с воспитателями за три года сменил несколько детских садов. Дома также часто возникают конфликты по поводу соблюдения требований (не подчиняется, не убирает игрушки и т.д.). Бабушка для него не авторитет, мальчик дразнит ее, жалуется на нее матери, наговаривает, часто лжет. Подчиняется (с трудом) только матери, которой приходится использовать материальные поощрения или угрозы запрета развлечений как наиболее действенные средства управления поведением ребенка.

Сережа много фантазирует (главным образом вслух), представляя себя героем. Любит развлечения (поездки на машине, посещение гостей, театра), новую одежду, считает себя очень красивым. С гостями общителен, при этом любит демонстрировать себя, требует внимания. Если расположен к кому-то - может вести себя хорошо, если нет - делает все наоборот. Не проявляет чувства раскаяния, вины, стыда, хотя понимает, что, нарушая запреты взрослых или обижая детей, поступает плохо. Ребенок крайне настырен и требователен к исполнению своих желаний (сладкое, игрушки, просмотр телевизионных передач). В то же время крайне мало занимается типичными видами детской деятельности (сюжетно-ролевая игра, рисование, конструирование). Предпочитает смотреть телевизионные программы и гулять, забираться в новые места. На занятиях в детском саду и в ходе психологического обследования не проявляет никакого старания и настойчивости (просит убрать бумагу, потому «что рисовать трудно»).

Данный пример, на наш взгляд, прекрасно показывает, как рано могут проявляться признаки проблемных вариантов формирования характера ребенка и как в связи с этим важна стратегия психологически правильного воспитания, не допускающего невольного закрепления и еще большего заострения нежелательных черт, ведущих к явной социальной дезадаптации.

Самостоятельную группу проблем, возникающих в связи с детьми дошкольного возраста, составляют случаи ускоренного психического развития детей - общего и парциального. Обращения в консультацию по данной причине, как правило, немногочисленны, тем не менее каждое из них ставит перед психологом особую задачу - найти для ребенка такие виды занятий, которые обеспечили бы оптимальную реализацию возможностей его развития. В таких случаях необходимо разъяснять родителям причины и возможные следствия ускоренного развития ребенка, ориентировать их в возможных вариантах «психологической судьбы» обнаруженных у него способностей.

Исследования показывают, что, в отличие от детей, ранние интеллектуальные и другие интересы которых связаны с искажениями развития или формированием акцентуаций характера, истинно одаренные дети не только обнаруживают преждевременное проявление отдельных способностей, но и в целом лучше приспособлены к своему окружению, хорошо учатся в школе, отличаются более крепким физическим здоровьем [215]. Однако это не предохраняет их от возникновения своих, специфических психологических проблем, связанных, например, с ранним и ускоренным обучением в школе, трудностями взаимоотношений в часто меняющемся коллективе более старших учеников, с опасностью формирования неоправданных ожиданий, неадекватной самооценки и т.д. [108; 130]. Вопросы о том, как и чем занять ребенка, страдающего от постоянной недогрузки и скуки на занятиях в детском саду (а затем в школе), как разумно удовлетворять его жажду знаний, являются далеко не праздными.

Опыт консультативной работы свидетельствует о необходимости психологического контроля за развитием дошкольников, не посещающих детские сады или другие дошкольные учреждения. Воспитание в семейной обстановке, даже если она во многих отношениях благоприятна для развития ребенка, тем не менее часто сопровождается дефицитом систематического общения ребенка со сверстниками. Доминирование контактов со взрослыми препятствует формированию у ребенка широких коммуникативных навыков, самостоятельности и инициативности в общении. Указанные недостатки могут ускользнуть от внимания родителей и маскироваться благополучным протеканием эпизодических (и

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

поэтому неизбежно поверхностных) контактов с детьми. В итоге недоразвитие форм и способов общения ребенка со сверстниками обнаруживается с опасным опозданием, главным образом при поступлении в школу. Если учесть к тому же, что в домашних условиях предпочитают воспитывать детей соматически ослабленных, склонных к частым заболеваниям (так называемые недетсадовские дети), а также детей с неврологической симптоматикой, то отсутствие необходимых условий для развития общения со сверстниками у этой категории детей сказывается заметно сильнее. Определенный отпечаток это накладывает также и на развитие познавательной сферы дошкольников (запаздывание интеллектуальной децентрации и др.). Профилактика подобных дисгармонических вариантов развития может существенно снизить вероятность возникновения невротических черт у младших школьников.

Можно также констатировать, что в результате резкого социально-экономического расслоения нашего общества, активно нарастающего в последние годы, в число детей, не посещающих дошкольные учреждения, стали попадать дошкольники не только из обеспеченных семей, стремящихся собственными силами создать для них максимально благоприятные условия обучения и воспитания на дому (не всегда успешно и, заметим, не всегда уместно «оберегая» своих детей от «дурных влияний» массового учреждения), но и из крайне неблагополучных семей, не способных создать элементарные удовлетворительные условия для их жизни и воспитания. Такие дети бывают обречены не только на тяжелейшие формы педагогической запущенности и, соответственно, неготовность к школьному обучению, но и на эмоционально-личностные расстройства, отвержение со стороны сверстников, а часто и негативное отношение учителей.

Возвращаясь, однако, к детям из относительно благополучных семей, заметим также, что само по себе посещение ребенком дошкольного учреждения далеко не всегда гарантирует полноценное формирование у него мотивации общения и коммуникативных навыков. Напротив, серьезные нарушения в сфере общения со сверстниками могут приобрести стойкий характер в результате рано сложившихся неблагоприятных взаимоотношений с детьми в группе детского сада. Выше мы уже отмечали, что практика консультирования подтверждает весьма раннее деление дошкольников на «популярных» и «непопулярных» (иначе «звезд» и «изолированных»), обнаруженное и в социометрических, и в психологических исследованиях, [40; 48; 137]. Специальные проблемы характерны для каждой из названных групп, но особенно тяжелые последствия для развития личности влечет за собой положение «отвергаемого». Среди таких последствий - стойкое негативное отношение к общению, пассивность, высокая тревожность, конфликтность, агрессивность поведения, невротические реакции и др. [133].

Вообще сфера взаимоотношений в семье (не только с родителями, но и с братьями, сестрами, прауродителями и т.д.) и в детском коллективе для дошкольников представляет собой основной источник напряжений, хронических конфликтов и в конечном итоге глубоких психологических проблем и трудностей. В литературе, например, описан «синдром единственного ребенка», формирующийся в условиях семьи, имеющей одного ребенка при значительном числе взрослых, каждый из которых пытается установить с ребенком тесные эмоциональные отношения, заботится и балует, невольно способствуя пресыщению ребенка такого рода общением и его обесцениванию [215].

В то же время в относительно благополучных полных семьях реальное положение ребенка может быть психологически сложным из-за формирования конкурентных отношений с сестрами или братьями. Не следует недооценивать тот факт, что наряду с родителями исключительно большое влияние на формирование личности ребенка также оказывают его родные братья и сестры (сиб-линги). Как показывают исследования, особенно велико это влияние в дошкольном и младшем школьном возрасте, причем механизмы его многообразны: сиблинги устанавливают между собой определенные нормы поведения, выступают в качестве образцов для подражания, дают советы и оказывают помощь в трудные минуты. Благодаря ежедневному тесному и близкому контакту, который к тому же длится многие годы, именно сфера общения с сиблингом зачастую оказывается для ребенка главной школой коммуникативных навыков и способов разрешения конфликтов, которые затем переносятся на отношения с другими людьми - детьми и взрослыми [198; 208].

Взаимоотношения между сиблингами имеют свои выраженные особенности по сравнению с отношениями ребенка со сверстниками: так, сама объективная ситуация наличия в семье нескольких (в большинстве случаев разновозрастных) детей как бы изначально создает предпосылки для

возникновения ревности и соперничества между ними за любовь и внимание родителей. Поэтому жалобы на конфликтные взаимоотношения между братьями и сестрами, особенно если их разница в возрасте невелика (от 1,5 до 4 лет), служит довольно частым поводом обращения к психологам. Анализ таких случаев подтверждает, что даже небольшие просчеты родителей в отношении к сиблингам воспринимаются ими как огромная несправедливость, что в свою очередь приводит к высокой эмоциональной напряженности, амбивалентности и противоречивости складывающихся между детьми взаимоотношений [там же]. Даже ситуация развития в семье близнецов имеет свою специфику и не всегда благоприятное влияние на развитие ребенка: встречаются конкурентные отношения, затрудненность выработки образа Я, а также отставания в речевом развитии как результат «замыкания» в общении друг с другом и др. Своевременный и строго индивидуальный психологический анализ системы взаимоотношений в каждом из таких случаев является, по-видимому, единственным путем оказания эффективной помощи.

2.2.3. Психологические проблемы дошкольников с ослабленным нервно-психическим здоровьем

В последнее десятилетие наблюдается рост обращений к психологам-консультантам по поводу психического развития детей, имеющих органические и функциональные нарушения нервной системы разной степени выраженности (минимальная мозговая дисфункция, эписиндром, церебрастения, компенсированная гидроцефалия, остаточные симптомы родовых травм, ранних инфекционных болезней, а также психосоматические заболевания и т. д.), диагностированные детскими врачами. В 1.1 мы приводили статистические данные о значительной распространенности среди детей состояний, вызванных ослабленностью тех предпосылок нормального психического развития, которые создает деятельность нервной системы. Эти тревожные данные подтверждаются и дополняются выводами специалистов, проводивших углубленное диспансерное обследование дошкольников в детских садах и детском доме общего профиля. Было показано, что среди детей, готовящихся к поступлению в массовую школу, группа риска в отношении школьной дезадаптации и неуспеваемости в детских садах составила 21,3 %, а в детском доме - 53,1 % [78; 98].

Тот факт, что такие дети находятся под постоянным врачебным наблюдением (а на практике это часто не так), не снимает, как мы убедились, необходимости психологического ведения (сопровождения) этих случаев: врач не может составить достаточно расчлененную картину особенностей психического развития ребенка, выделить его слабые и сильные стороны, тем более не способен он предложить соответствующую программу развивающих игр и занятий. И такое положение вполне закономерно, поскольку перечисленные задачи по существу входят в компетенцию психолога, а не врача. Понимая это, медики все чаще сами рекомендуют обращаться за специальной помощью детских психологов родителям детей, по тем или иным причинам состоящих на учете у психоневролога или детского психиатра.

Своевременное обнаружение медиками нарушений в нервно-психическом статусе детей важно не только с терапевтической точки зрения, но и в плане установления психологического диагноза (проблемы диагноза развития обсуждались в 1.2). К сожалению, однако, в реальной практике медицинская диагностика негрубых нарушений развития далеко не всегда осуществляется вовремя. К примеру, как свидетельствуют дефектологи, «нередко компенсированная гидроцефалия остается невыявленной, и тем самым такие дети, будучи часто неуспевающими школьниками, не получают адекватной терапии и правильной коррекции затруднений в обучении. Изучение проявлений гидроцефалии, особенно в наиболее легких случаях, имеет непосредственное отношение к проблеме школьной неуспеваемости» [114, с. 3]. Сказанное в отношении гидроцефалии в не меньшей степени справедливо и для широкого спектра иных нарушений нервно-психического здоровья детей, которые очень часто не выявляются в рамках дошкольного возраста. Однако дети данной категории посещают массовые детские сады и школы, где к ним предъявляют те же требования, что и к здоровым детям. Так же, т.е. без всякой скидки на многие присущие им трудности, относятся к ним и их собственные родители. Между тем у данной

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

категории детей часто снижена умственная работоспособность, имеет место выраженная неравномерность развития психических функций, встречаются задержки развития, преобладает сниженное настроение, легко возникают аффективные реакции и т.д.

В таких случаях сотрудники консультации прежде всего должны помочь родителям сформировать адекватное представление об особенностях ребенка. Здесь можно также использовать обширный опыт коррекционно-педагогической работы с детьми, накопленный психологами и дефектологами. Для этого намечаются специальные программы игровых занятий по развитию мышления, внимания, речи и т.д., учитывающие индивидуальный характер трудностей детей. В ряде случаев именно сотрудники психологической консультации выступают инициаторами тщательного медицинского обследования ребенка, в результате которого выявляются, например, гидроцефалия, аутистический синдром, олигофрения, задержки психического развития и др. В связи с острой необходимостью более четкого контроля за нервно-психическим здоровьем детей большого внимания заслуживают предложения по усовершенствованию диагностической работы детских невропатологов, разработанные патопсихологами [78; 98].

В то же время дети с ослабленным нервно-психическим или соматическим здоровьем, как правило, особенно трудны и в плане воспитания. Значительной степени выраженности у них часто достигают акие неблагоприятные черты характера и особенности поведения, как повышенная двигательная активность, неорганизованность, беспокойность, агрессивность или, напротив, заторможенность, робость, эмоциональная ранимость и др. Целесообразно практиковать повторные или систематические посещения консультации родителями таких детей, поскольку воспитание в этих случаях должно особенно гибко учитывать их особенности. Необходима профилактика тенденций к гипо- и гиперопеке, иначе даже этносительно небольшие просчеты в воспитании оборачиваются возникновением новых, дополнительных проблем, превращают ребенка в «трудного во всех отношениях». При неправильном воспитании генерализация первоначально относительно локальных проблем, перенос их на новые сферы деятельности и отношений представляют собой весьма распространенное и опасное явление.

Интенсивные процессы общего психического развития, формирования личности ребенка в целом, происходящие в норме в период дошкольного детства, существенно осложняются в тех, к сожалению, нередких случаях, когда дошкольник страдает тяжелым хроническим соматическим заболеванием (гепатитом, пороком сердца, сахарным диабетом или многими другими). Консультативное наблюдение подобных случаев показывает, что при достаточно хорошей сохранности собственно психических процессов здесь в первую очередь могут нарушаться детско-родительские отношения (как в сторону гиперопеки, так и эмоционального отвержения), общение со сверстниками и, как следствие, искаженное формирование получают особенности эмоционально-личностной сферы и самооценка дошкольника. Серьезность названных осложнений лишним раз свидетельствует об острой необходимости предоставления психологической помощи соматически больным детям и их родителям (при стационарах и в консультативных центрах).

Дошкольный возраст нередко оказывается тем периодом, когда у детей обнаруживаются признаки так называемой гиперактивности, или, используя полное название этого состояния, синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Частота обращений родителей к врачам и психологам по поводу трудностей воспитания гиперактивных детей заметно возрастает, а соответствующие исследования медиков показывают весьма впечатляющие данные относительно распространенности данного синдрома: от 24 % до 28 % (а в отдельных регионах до 40 %) детей в дошкольном - младшем Школьном возрасте [81]. При всем индивидуальном своеобразии Детей жалобы родителей в этом случае звучат очень похоже: уже с трех-четырёхлетнего возраста (и даже ранее) эти дети отличаются крайней непоседливостью и суетливостью, непослушанием и неспособностью должным образом сосредоточиться даже на том, что вначале привлекает их интерес (игры, различные занятия). Сочетание невнимательности с импульсивностью реагирования приводит их к частым конфликтам как со взрослыми, так и со сверстниками: для первых они оказываются неуправляемыми, а для вторых - неудобными партнерами по играм. Несмотря на значительный потенциал развития, которым обладает эта категория детей, в большинстве случаев они обречены на серьезные проблемы в обучении, а прогноз их общего развития далеко не всегда бывает благоприятным. Так, гиперактивных детей часто ждет неуспеваемость в школе,

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

конфликтные отношения с учителями и одноклассниками, появление лживости, изворотливости и агрессивности как неадекватных форм психологической защиты в субъективно неразрешимых ситуациях, отклоняющиеся формы поведения в подростковом возрасте и т.д. Столь серьезный негативный прогноз гиперактивных детей диктует необходимость оказания им своевременной и комплексной помощи: лечебной со стороны медиков и коррекционно-психологической со стороны возрастных психологов, а главное, требует длительной мобилизации усилий со стороны родителей, которым выпала нелегкая задача воспитания таких детей.

Приведем краткое описание особенностей развития дошкольника с выраженной гиперактивностью. Алеша (6; 02) - единственный ребенок в семье. В настоящее время проживает с матерью и отчимом. Отношения и материально-бытовые условия в семье хорошие. За консультацией психолога обратился отец мальчика, который регулярно с ним общается и заботится о его развитии. Основной запрос был связан с адекватным выбором школы и характером подготовки к предстоящему обучению. Обоих родителей Алеши тревожила его «неуправляемость», неорганизованность, бурная двигательная активность, повышенная возбудимость. Согласно сведениям из анамнеза, беременность матери протекала без особенностей, однако имели место быстрые роды. Физически развит по возрасту, болеет редко. Однако отличается трудным поведением и дома, и в детском саду, в который пошел с четырех лет. В отношениях со взрослыми и сверстниками мешает излишняя и неорганизованная активность, отсутствие чувства дистанции, неумение слушать партнера, стремление все делать по-своему. Мальчик общителен, легко входит в контакт и со взрослыми, и с детьми, но быстро утомляет партнеров по общению, будь то взрослые или дети. Любит подвижные игры со сверстниками, однако стремление к постоянному лидерству легко приводит к конфликтам, в ходе которых он может реагировать агрессивно. Не переносит, когда действуют не по его правилам, - обижается и плачет. Из типичных для дошкольного возраста видов деятельности предпочитает рисование, но качество рисунков крайне низкое, свидетельствующее о значительных трудностях в сенсомоторной координации руки, явной импульсивности и примитивности сюжетов. Алеша любит, когда работает телевизор, но передачи практически не смотрит, так как сосредоточиться на чем-либо не способен. Совместные занятия по обучению чтению не любит - ни с отцом, ни в специальной группе по подготовке детей к школе. В то же время у ребенка отмечаются сообразительность и хорошая произвольная память, благодаря которой у Алеши богатый словарный запас и живая речь.

Как показывают данные современных исследований, дети с выраженным левосторонним доминированием руки (леворукостью), а также с амбидекстрией также требуют пристального внимания со стороны психологов, начиная с дошкольного возраста. Показано, что таких детей обоснованно относят к группе риска, поскольку, если их левшество не носит генетически обусловленного характера, у них достоверно чаще наблюдаются различные осложнения в формировании психических функций (речи, пространственного анализа, тонкой моторики и др.). Хотя названные осложнения в дошкольном возрасте обычно не носят резко выраженного характера и поэтому остаются незамеченными родителями и воспитателями ребенка, впоследствии они нередко становятся причиной стойких трудностей в обучении [10; 144; 159]. Актуальность этой проблемы усиливается довольно значительной численностью леворуких детей в общей популяции¹. В свое время острота проблемы обучения леворуких детей привела в тому, что в нашей стране с 1986 г. была запрещена практика переучивания (в соответствии с приказом Министерств здравоохранения и просвещения), так как это крайне пагубно сказывалось на развитии многих детей. Показательно, что если до этого момента леворуких школьников насчитывалось в пределах 3 - 4%, то, по данным А. П. Чуприкова [175], отказ от переучивания привел к росту этих показателей в несколько раз: леворуких детей в школе стало 10-11 %.

С учетом своеобразия развития детей данной группы риска усилия по предотвращению их трудностей должны быть приложены задолго до фактического начала учебы в школе и направлены на своевременное формирование необходимых предпосылок учебной деятельности (развития наглядно-образного мышления, пространственных представлений, произвольных действий и т.д.). В противном случае, т. е. при игнорировании особенностей развития леворуких детей, могут иметь место особенно тяжелые последствия, как это, например, происходит, когда дети-левши преждевременно приступают к

обучению в школе.

Довольно типичный пример такого рода представляет история Вити Л., поступившего в первый класс школы в возрасте шести лет трех месяцев. По просьбе учительницы он был обследован психологами в середине второго полугодия. Причиной тревоги учителя стали неуспеваемость мальчика по всем основным учебным предметам и перспектива необходимости его повторного обучения в первом классе. Судя по многочисленным конкретным жалобам учительницы, у мальчика можно было предположить проявления интеллектуальной пассивности, отсутствие учебной мотивации, эмоциональную напряженность. По мнению учителя, Витя был не способен усвоить учебную программу.

Психологическое обследование ребенка показало наряду со средними показателями его общего умственного развития выраженные трудности в регуляции тонкой моторикой и в сфере пространственных представлений, левшество ненаследственного происхождения, преобладание игровых интересов, острое переживание своей неспособности соответствовать требованиям учителя. В отличие от ситуации групповой работы в классе, где ребенок отличался невнимательностью, двигательным беспокойством, отказами отвечать, как бы «отсутствуя» на уроке, в индивидуальном контакте с психологом Витя обнаружил старательность, сосредоточенность, хорошую обучаемость, обостренную потребность в положительной оценке и поощрении, реакцию тормозимости и отказа от деятельности при затруднениях и в новых заданиях. Мальчик болезненно переживал постоянное недовольство учителя его работой на уроке, но не пытался «встроиться» в работу класса. Его угнетенное состояние сказывалось на общем поведении в школе: он практически никогда не улыбался, контактировал с самыми слабыми учениками, выбирал только последнюю парту и т.д.

Между тем до школы в поведении ребенка указанных особенностей не наблюдалось: он был живым и веселым, послушным и чутким в отношении других членов семьи. Таким образом, за довольно короткое время обучения относительно парциальные трудности ребенка, став причиной его постоянных неудач в чрезвычайно значимой ситуации школьной жизни, переросли в серьезную комплексную проблему. Очевидно, что столь серьезной в данном случае психологической травматизации ребенка можно было избежать при своевременном начале индивидуальной коррекционной работы с ребенком до школы. Кроме того, принятие данного ребенка в школу в шестилетнем возрасте с психологической точки зрения было явной ошибкой. (Подробнее проблема психологической готовности детей к школьному обучению, составляющая важную линию работы консультации в отношении дошкольников, рассматривается в следующем разделе.)

В целом опыт работы с родителями дошкольников подтверждает наличие широкого спектра практических вопросов, для решения которых важна своевременная консультация психолога. Помимо затронутых выше проблем, многие вопросы, задаваемые родителями, касаются режима сна и бодрствования, оптимальной нагрузки детей специальными занятиями, особенностей воспитания в неполных семьях, близнецовой ситуации, приемных детей, наличия у детей заикания, страхов, речевых дефектов, чрезмерной возбудимости, невротических и психопатологических симптомов и т. п. Достаточно актуальными для дошкольного возраста являются, например, проблема психологической адаптации ребенка при поступлении в дошкольное учреждение или проблема страхов, которой мы здесь не касаемся, отсылая читателя к соответствующей литературе [7], и многие другие.

Как видно из этого далеко не полного перечня, во многих случаях возникает необходимость обращения к специалистам смежного с детской психологией профиля: психоневрологам и детским психиатрам, логопедам, дефектологам, специалистам по семейной психотерапии. Анализ сугубо «детских» на первый взгляд проблем нередко требует дополнения коррекцией семейных отношений, психотерапевтической работой с родителями, а не только с детьми. В связи с этим важнейшей становится задача координации деятельности различных специалистов в рамках психологических консультаций. В целом же изучение фактического положения дел показывает, что без организации систематического психологического контроля за развитием детей, начиная с дошкольного и даже раннего возраста, задача своевременного выявления и коррекции нарушений или неблагоприятных вариантов развития не может быть решена.

2.3. ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в проблематике детской психологии. В последнее время значение этой проблемы в нашей стране особенно возросло. Появились гимназии, школы различного типа, в том числе негосударственные. Многие из них выдвигают повышенные требования к поступающим в них детям, даже ведут отбор.

Успешное претворение в жизнь задач современного образования во многом зависит от того, насколько полно при этом будут учитываться индивидуальные и возрастные психологические особенности детей, уровень их подготовленности к обучению в школе. Неоценимую помощь здесь могли бы оказать средства психологической диагностики готовности к школьному обучению.

Хотя в теоретическом плане проблемой готовности детей к обучению в школе за последние 15 - 20 лет занимались психологи, педагоги, гигиенисты, педиатры как в России, так и в других странах, единого и четкого определения понятия «школьная зрелость» не существует, равно как до конца не установлены надежные и наиболее информативные критерии готовности ребенка к систематическому обучению в школе.

Зарубежные психологи трактуют понятие школьной зрелости как достижение такой степени в развитии, когда ребенок «становится способным принимать участие в школьном обучении» [177, с. 251], или как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками» [7, т. 2, с. 61]. В качестве компонентов готовности к обучению в школе Й. Шван-цара [177] выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты. Г. Витцлак [50] считает, что для полноценного обучения в первом классе школы необходимы определенный уровень умственного развития, способности к концентрации внимания, выносливость, определенные уровни стремления к достижениям, развития интересов, развития способностей к обучению (обучаемости), а также социального поведения.

В работах российских исследователей также подчеркивается, что готовность к обучению в школе - многокомпонентное образование. Истоки такого подхода мы находим у Л.И.Божович [16], которая указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Эту точку зрения разделял и А. В. Запорожец, который отмечал, что готовность к обучению в школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, анали-тико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д.» [57, с. 56].

Отличительной чертой подхода отечественных психологов к проблеме готовности к обучению в школе является выделение мотива-ционной и социальной сфер личности в качестве ведущих, имеющих особо важное значение. «Социальная зрелость, а не технические умения (чтение, счет) создают готовность к школе» [31, с. 63]. Это же подчеркивается многими другими исследователями (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, Л.А.Венгер и др.).

Большое значение для исследований проблемы готовности детей к обучению в школе имеет теоретическое положение российской психологии о том, что все психологические свойства человека формируются в его деятельности. Например, в работах Л. А. Венгера подчеркивается, что у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, поскольку они, как и любые психические процессы, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, и, следовательно, не могут быть сформированы без выхода за пределы тех специфических условий жизни и деятельности, которые характерны для дошкольного возраста. Исходя из этого, психологическая готовность к школе состоит не в том, что у ребенка оказываются сформированными сами «школьные» качества, а в том, что он владеет предпосылками к последующему их усвоению.

В последние годы теоретические положения о психологической готовности к обучению в школе все более операционализируются в виде создаваемых психодиагностических методик. Готовность к школе - это некоторое состояние психического развития личности, которое является многокомпонентным образованием. Следовательно, по мнению многих психологов, нет и не может быть единственного теста,

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

измеряющего готовность к школе, как нет и одного теста, измеряющего развитие личности. Проблема готовности к школе является «многогранной и требует комплексных психологических, физиологических и морфологических исследований различных сторон возрастного развития в их взаимосвязи и взаимообусловленности» [57, с. 6].

Сейчас в распоряжении психологов имеется несколько различных диагностических систем и отдельных методик, направленных на диагностику психологической готовности к школьному обучению (работы Л. А. Венгера, А. Л. Венгера, Н. И. Гуткиной, П.Я.Ке-эса, М.Н.Костиковой, Е.Е.Кравцовой, Е.В.Проскуры, Н.Г.Сал-миной, С. В. Солдатовой, В.В.Холмовской и др.).

В консультировании по поводу психологической готовности детей к школьному обучению необходимо различать три типа работы психолога-консультанта, сходные по процедурам, но различающиеся по своим целям и задачам.

Первый тип работы. Прежде всего с проблемой психологической готовности детей к обучению в школе психолог сталкивается при отборе (вернее, при записи) детей в первые классы. Эта запись традиционно проходит в школах в апреле - мае каждого года. При этом каждый педагог использует набор педагогических задач, по уровню решения которых он судит о так называемой педагогической подготовленности ребенка к обучению в школе. Обычно в этот набор входят задачи на прямой и обратный счет, на эстав числа, узнавание печатных букв в тексте или чтение, упражнения на копирование букв или узора, пересказ или чтение «сотворения».

При записи в школу психолог-консультант (или школьный пси-толог) может вести как массовые (т.е. всех детей) обследования психологической готовности, используя набор психодиагностических экспресс-методик, так и индивидуальные, нацеленные на рудные случаи, когда педагоги затрудняются в принятии решения о записи ребенка в первый класс соответствующей школы или гимназии. В последнем случае используется более специализированный набор психологических методик.

При массовых обследованиях психолог, применяя методики диагностики внимательности, произвольности, мыслительных и речевых способностей, произвольной и непроизвольной памяти, обучаемости, познавательной мотивации, ручного праксиса, составляет психологический экспресс-портрет ребенка, который в дальнейшем используется учителем в ходе индивидуализации обучения. В то же время психологический портрет используется психологом-консультантом для рекомендаций родителям ребенка по активизации его подготовки к школе в течение оставшихся нескольких месяцев.

Одной из методик, хорошо зарекомендовавшей себя при массовых обследованиях психологической готовности дошкольников к школьному обучению, является «Тест школьной зрелости» эстонского психолога Пауля Кеэса, переведенный и адаптированный к русскоязычной выборке А. Г.Лидерсом и В. Г. Колесниковым. Этот тест позволяет измерять пять параметров интеллектуальной готовности к обучению: внимательность, умственную работоспособность, произвольную зрительную память, невербальное мышление, способность к оперированию образами. Обследование детей возможно как индивидуально, так и группами по 5 -7 человек. Вся процедура тестирования занимает не более 40 минут.

В трудных случаях, когда вопрос уже стоит о том, брать или не брать ребенка в школу, психолог кроме специализированных методик диагностики готовности к школьному обучению использует и диагностические методики определения задержек психического развития (далее - ЗПР). К специализированным методикам диагностики школьной зрелости относится, например, «Тест школьной зрелости» Г. Витцлака, который создавался именно как вспомогательное средство для объективации принятия решения в трудных случаях. По нашим данным [50], этот тест обладает достаточно хорошими диагностическими, прогностическими и дифференцирующими (норму от ЗПР) характеристиками. Он проводится исключительно индивидуально с ребенком; с помощью 22 различных процедур измеряются три параметра: способность к обучению, уровень развития мышления и уровень развития речи.

Второй тип работы. Если в случае первого типа работы психолог имеет дело с ситуацией, когда решение о поступлении ребенка в школу или в гимназию уже принято родителями, то здесь характерно как раз желание родителей получить консультацию психолога о готовности ребенка к обучению в школе еще до принятия такого решения. Это ситуации типа: отдавать ли «хорошо развитого» ребенка шести лет в первый класс школы сейчас или в семь лет; отдавать ли физически ослабленного ребенка шести с

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

половиной лет в школу или подождать еще год, но тогда ему будет уже почти восемь лет; наконец, это проблема выбора типа учебного заведения, наиболее адекватного для данного конкретного ребенка.

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

Приведем пример. Родители шестилетнего Максима М. (5; 11) считали его не только хорошо подготовленным к школе, но в целом «развитым не по годам», главным образом на том основании, что он владел прямым и обратным счетом в пределах тысячи, читал, умел писать буквы. Родители ожидали получить подтверждение своему решению отдать его в школу в шестилетнем возрасте.

При психологическом обследовании выступила явная односторонность интеллектуального развития мальчика: легкость выполнения счетных операций сочеталась у него с грубой неумелостью в пробах на конструктивный праксис, пространственные представления с отсутствием ориентации на образец действия и предлагаемые правила; доминировала тенденция действовать «по своей программе», отмечался выраженный эгоцентризм.

По мнению психологов, указанные особенности оказались следствием специфической ситуации, в которой рос ребенок до пяти с половиной лет: с годовалого возраста мальчик был передан родителями-студентами на воспитание пожилым бабушке и дедушке, которые, заботясь о нем, не могли тем не менее играть с ним, заниматься рисованием и другими детскими деятельностью, развивали у него привычку действовать в одиночку. Детские учреждения мальчик не посещал, регулярных контактов со сверстниками и детьми других возрастов не имел. В результате отсутствия совместных игр с детьми, обедненности общения, дефицита возможностей освоения типичных для дошкольного возраста деятельности познавательная активность мальчика получила одностороннее развитие, связанное с усвоением и применением навыков счета, отчасти чтения. Родителям было рекомендовано отложить поступление мальчика в школу на год и направить его в подготовительную группу детского сада. Одновременно с этим в домашней обстановке предлагалось создать ребенку дополнительные условия для совместных игр с детьми и взрослыми (сюжетно-ролевых игр, игр с правилами, конструирования и пр.), а также проводить с ним некоторые другие специальные занятия.

Приведенный пример показывает объективные трудности консультирования по поводу готовности к обучению в школе. Кроме . чаев, подобных изложенному, возможны и реально встречаются : противоположные случаи, когда, например, для ребенка шести-семи лет, объективно не готового к обучению в школе, психолог может рекомендовать обучение в первом классе для шестилеток как наиболее приемлемый для него путь подготовки к обучению в начальной школе. Этот совет становится оправданным, например, если в детском саду, который посещает ребенок, нет подготовительной группы, и у психолога нет уверенности в том, что, оставаясь в старшей группе детского сада в течение шестого года жизни, ребенок сможет развить необходимые для соответствующего уровня школьной зрелости способности. То же самое, по-видимому, относится и к случаю, когда психолог консультирует здорового, но не очень развитого и не посещающего детский сад ребенка шести лет, например из многодетной семьи, и приходит к выводу, что родители ребенка при всем своем желании не смогут за оставшийся год подготовить его к первому классу (для семилеток) лучше, чем это сделает преподаватель в первом классе для шестилеток.

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

Наконец, третий тип работы психолога-консультанта разворачивается в первые месяцы учебного года в первом классе, когда начинают проявляться параметры готовности - неготовности ребенка к обучению. Мотивационная и(или) интеллектуальная неготовность ребенка к обучению в отдельных случаях может быстро привести к различным типам школьной дезадаптации (подробнее мы говорим об этом ниже), что

поведенчески проявляется в широком круге симптомов - от нежелания ходить в школу до устойчивой неуспеваемости, от невнимательности на уроках до конфликтов с учителем.

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

Приведем пример. В кабинет доверия (кабинет доверия - форма оказания кратковременной консультативной психологической помощи родителям непосредственно в школе в заранее предусмотренное, чаще приуроченное к родительским собраниям, время) одной из московских школ в октябре (т. е. на втором месяце обучения) обратилась мама первоклассницы. Девочка пошла в школу ровно в семь лет из детского сада. Писать и читать до школы не умела; в развитии ребенка серьезных проблем не отмечалось; второй ребенок в семье - брат девочки - обучался в это время во втором классе. Поводом для обращения к психологу послужил следующий факт. Учительница пожаловалась маме, что девочка на занятиях в классе неоднократно поднимала руку для ответа, вставала и не могла ничего сказать, т.е. молчала. Письменные задания в классе и домашние задания она выполняла успешно. Никаких других жалоб у родителей не было. Причины такого необычного поведения родители склонны были видеть в особенностях личных взаимоотношений между девочкой и учительницей, которые, впрочем, только устанавливались.

Однако в последующем, уже в ходе возрастного-психологического обследования девочки в консультации, на фоне достаточного уровня мотивационной и интеллектуальной готовности обнаружился недостаточный уровень произвольной регуляции речевого общения. Среди прочих использовалась методика «"Да" и "нет" не говорите» (вариант Л. П. Кра-сильниковой). Ребенку задавались вопросы, провоцирующие ответ «да» или «нет». Но по инструкции он должен был давать на них развернутые ответы, без использования слов «да» и «нет». В значительном числе случаев девочка молчала, не давая как импульсивных ответов «да» или «нет», так и развернутых ответов. Фактически в консультации удалось воспроизвести то, что беспокоило родителей и учителей в поведении девочки в классе.

По данным Л.П.Красильниковой [89], подобные ответы свидетельствуют о недостаточном уровне произвольной регуляции речевого общения у ребенка. Родители слишком много времени и внимания в предыдущем году уделили сыну-первокласснику; за общим благополучием девочки, находившейся к тому же на пятидневке в детском саду, они не сумели увидеть недостаточной произвольности ее поведения, ведомости, зависимости от взрослых и от брата. Родителям были даны рекомендации по развитию произвольности, в частности показаны приемы формирования произвольности речевого общения за счет смены позиции ребенка в диаде «родитель - ребенок». В дальнейшем проблемы девочки очень быстро были сняты.

Некоторые другие аспекты готовности к школьному обучению мы обсуждаем в следующем разделе в связи с проблемами кризиса семи лет.

2.4. ПРОБЛЕМЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.4.1. Кризис семи лет и консультативные проблемы младшего школьного возраста

Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту в литературе редко называют кризисом, а если и называют, то - малым кризисом. Это и понятно, так как кризисными периодами возрастного развития принято называть периоды жизни ребенка, когда в типичных условиях воспитания не учитываются изменившиеся отношения ребенка к миру, к себе, его изменившаяся внутренняя позиция, когда нарушается соответствие между сложившимися и характерными для предыдущего этапа способами взаимоотношений ребенка с окружающими и развивающимися в течение этого периода

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

возможностями детей. Для возраста вхождения в школу, наоборот, как раз и характерна специальная нацеленная работа общества по подготовке ребенка к максимально безболезненному переходу в следующий возрастной период жизни, по максимальному учету его развившихся в предыдущем периоде способностей. Но и малый кризис - это тоже кризис. Кризис семи лет - это переломный, критический возраст, которым открывается весь период школьных возрастов [38, 117]. Таким образом, говоря о проблемах младшего школьного возраста как фазы онтогенеза, мы фактически должны иметь в виду проблемы двух возрастных отрезков: кризиса семи лет (критический возраст, по терминологии Л. С. Выготского) и собственно младшего школьного возраста (литического возраст, по терминологии Л.С.Выготского) как периода онтогенеза.

Как у всякого возрастного периода, у кризиса семи лет есть начало и конец. Однако особенностью критических возрастов является расплывчатость, нечеткость их границ. Это касается и возрастной привязки критического возраста. С нашей точки зрения, было бы совершенно неверно определять начало кризиса семи лет с первого сентября того года, когда ребенок поступает в школу, или с седьмого (а может быть, и шестого) дня рождения в жизни ребенка. Покупка школьных принадлежностей, примерка школьной формы, запись в школу, которая ведется в апреле - мае пред-школьного года, выделение ребенку места для будущего выполнения домашних заданий, просто показ ему его будущей школы - все это реально уже начинает менять внутреннюю и внешнюю социальные позиции ребенка, входит в содержание новой социальной ситуации развития еще до фактического начала посещения школы, а часто и до достижения ребенком семилетнего возраста.

Еще более искусственно было бы задавать возрастные границы начала кризиса семи лет с помощью критериев, почерпнутых из любых имеющихся процедур диагностики психологической готовности к обучению в школе - полная психологическая готовность к обучению в школе, измеренная тестом, может наступить и задолго до и намного позже фактического начала посещения школы. Поэтому, говоря о кризисе семи лет, мы понимаем проблемность выделения его границ и имеем в виду только ту его часть, которая приходится на первые месяцы школьной жизни.

Но еще более трудно выделить критерии окончания кризиса семи лет. Можно ли сказать, что это момент, когда ребенок «адаптировался к школе»? (Вернее, к поступлению в школу, так как термин «школьная дезадаптация» в настоящее время применяется по отношению к определенным проблемам школьника любого возраста - от первоклассника до подростка.) Или это момент, когда первоклассник впервые начинает получать оценки? Или когда (а когда?) у ребенка полностью формируется внутренняя позиция школьника [111]? Эти вопросы остаются открытыми.

С определенной точки зрения в качестве критерия окончания кризиса семи лет можно было бы принять появление у ребенка проблем, связанных с особенностями формирования и функционирования ведущей деятельности младшего школьного возраста - учебной деятельности. Ведь конец критического периода - это начало литического. Это момент, когда на место проблем, связанных с самим фактом подготовки и поступления в школу, приходят проблемы, связанные уже с собственно особенностями обучения в школе как новой деятельности.

К проблемам, или трудностям, связанным с самим фактом поступления в школу, обычно относят:

- 1) трудности, связанные с новым режимом дня. Наиболее значимы они для детей, не посещавших детские дошкольные учреждения. И дело не в том, что таким детям трудно начать вовремя вставать, чтобы идти в школу, а в том, что у них чаще наблюдается отставание в развитии уровня произвольной регуляции поведения, организованности;
- 2) трудности адаптации ребенка к классному коллективу. И в этом случае они наиболее выражены у детей, не имевших достаточного опыта пребывания в детских коллективах;
- 3) трудности, локализующиеся в области взаимоотношений ребенка с учителем;
- 4) трудности, обусловленные изменением домашней ситуации ребенка.

Все эти трудности являются отражением постепенного вхождения ребенка в новую социальную ситуацию развития: у него появляются «режимные» обязанности - вовремя быть в школе, соблюдать расписание занятий, уделять время подготовке домашнего задания (оно есть еще почти везде в первых классах) даже в ущерб естественным потребностям в игре и отдыхе. Идет процесс адаптации к новому коллективу сверстников. Завязываются деловые и личностные отношения с учителем. Наконец,

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

изменяется социальная позиция ребенка в семье - ему, как правило, выделяют особое место для хранения школьных принадлежностей, школьной формы, для подготовки уроков; изменяется отношение к нему членов семьи. Все это достаточно хорошо описано в литературе.

И хотя к началу школьного возраста как к никакому другому возрастному периоду родители (и общество в целом) специально готовят ребенка, наиболее полно стараясь «отследить» динамику смены его социальной позиции и социальной ситуации развития в Целом и даже управлять ею, указанные трудности порой достигают такой остроты, что встает вопрос о необходимости психологического консультирования. Как уже говорилось, последнее имеет место в случаях резко выраженной (чаще парциальной) неготовности ребенка к обучению в школе. Это бывает, например, у детей, никогда не посещавших дошкольные детские учреждения (трудности контакта с коллективом детей, «режимные» трудности). Трудности будут иметь место и тогда, когда родители не успели подготовиться к новым обязанностям и новым правам ребенка как ученика: например, как ни странно, это случается в многодетных семьях, где уже есть дети-школьники и где первокласснику совершенно необходимо сразу же выделить индивидуальное рабочее место, письменный стол или его часть и уравнивать его в правах со старшими братьями и сестрами. К сожалению, это не всегда удается на практике.

Таким образом, трудности «школьной части» кризиса семи лет являются продолжением трудностей подготовки ребенка к школьному обучению и следствием недостаточной работы взрослых (родителей) по оперативному изменению его семейной ситуации, формированию навыков самоорганизации деятельности и т.д.

Психологические трудности собственно младшего школьного возраста - это уже трудности не критического, а литического периода жизни.

Психологические особенности всякого литического, в том числе и младшего школьного, возраста в литературе принято анализировать исключительно с позитивной, так сказать, стороны, за счет анализа становления системы деятельностей, специфичных для данного возраста, и психологических новообразований в познавательной и личностной сферах. Даже те стороны психического развития ребенка, которые выступают как утрата чего-то, характерного для предыдущей стадии развития (например, в терминах Л. С. Выготского, «утрата непосредственности» поведения в младшем школьном возрасте), всегда одновременно выступают и преподносятся как приобретение чего-то нового (в нашем случае - уровня произвольной регуляции поведения). Трудно назвать «отрицательные» симптомы (в смысле проблемные, конституирующие для психологических трудностей ребенка), которые входили бы в объективную позитивную психологическую характеристику того или иного литического возраста. Если это и делается, например с детскими страхами как нормальной, хотя и отрицательной характеристикой дошкольного возраста, то лишь факультативно, т. е. как бы вне понятийного аппарата и рамок стандартного возрастно-психологического анализа, или в качестве его оборотной стороны (например, возрастные страхи как оборотная сторона формирования воображения и внутреннего плана действия в дошкольном возрасте).

Нечто подобное происходит и с понятием школьной дезадаптации. Психогенная школьная дезадаптация (ПШД) определяется как «психогенное заболевание и психогенное формирование личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и семье и затрудняющие учебно-воспитательный процесс» [70, с. 90]. Поведенческие проявления ПШД - затруднения в учебе вплоть до стойкой неуспеваемости, нарушения взаимоотношений со сверстниками и учителем (например, описанный Л.С.Славиной так называемый «смысловый барьер» [145]), нарушения дисциплины, отказы ходить в школу или угрозы сделать это настолько общеизвестны и, к сожалению, часты, что с определенной точки зрения делают ПШД «нормальной», хотя и отрицательной, возрастно-психологической характеристикой детей младшего школьного возраста. Об этом говорят и статистические данные: по мнению ряда детских патопсихологов и психоневрологов (а они имеют не меньшую практику с детьми младшего школьного возраста, чем психологи), до 20% школьников нуждаются в психотерапевтической помощи в связи с ПШД. Можно утверждать, что еще большее число детей нуждается в психологической помощи и профилактике в их доп-сихотерапевтических формах. Именно на этот контингент и должна быть ориентирована работа возрастных психологов-консультантов.

Основные сферы проявления ПШД связаны с пространственно-временными отношениями (режим дня,

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

так называемое «личное» пространство в семейной среде и пр.) и личностно-смысловыми характеристиками (место в коллективе сверстников, взаимоотношения с братьями и сестрами, отношения с преподавателем и родителями) деятельности и общения ребенка. Однако психологические проблемы этого возраста более тесно, хотя и более изолированно, сложно, связаны с ведущей в этом возрасте - учебно-познавательной - деятельностью детей. Учебная деятельность, понимаемая, конечно, не как индивидуальная деятельность изолированного ученика, а как социальная деятельность, наиболее полно реализующая возрастную-специфическую систему социальных отношений ребенка, присутствует не столько как «страдающая» сторона в анализе причин и проявлений ПШД, но и как возможный источник нарушений.

Существуют четыре основные точки зрения на причины ПШД, впрочем, дополняющие друг друга. Сторонники первой точки зрения исходят из того, что психотравмирующим фактором признается сам процесс обучения, как бы хорошо он ни был организован. Вызванные им нарушения Называются дидактогенными.

Однако чаще (вторая точка зрения) говорят о своеобразной «конвергенции» дидактогений и конституциональной (т.е. индивидуальной) уязвимости организма ребенка и его центральной нервной системы. По мнению В. Е. Кагана, в этом случае речь идет о «якобы изначально, фатально "большом" ребенке, дезадаптация которого обусловлена мозговым повреждением или отягощенной наследственностью» [70, с. 91].

Если первая точка зрения представляется односторонней и неверной в силу недостаточного учета индивидуальных особенностей ребенка и его социальной среды, то вторая - в силу снятия ответственности со школы и семьи и возложения ее исключительно на врача.

Более гибкой, по-видимому, является третья точка зрения, связывающая ПШД с дидактогенными, т. е. вариантами последствий неправильного отношения учителя к ученику, неправильной организации учебного процесса и учебной деятельности. Речь идет прежде всего о различных вариантах авторитарного стиля педагогического руководства классом [11 и др.]. Практика возраст-психологического консультирования показывает, что жалобы на те или иные неправильные (с точки зрения родителей или даже объективно) действия учителя в качестве причины возникновения личностных и поведенческих нарушений у детей чрезвычайно распространены. В теоретическом плане эти случаи также описаны достаточно полно.

Однако, как отмечают многие психологи, неправильно сводить ПШД к проблеме «плохого» или «злонамеренного» учителя. Ведь известно, например, что сензитивность детей к дидактогенным неодинакова; компенсационные и психозащитные возможности детей очень велики и во многом зависят от внешкольных влияний на них и прежде всего от семейной ситуации. Более того, специфические отношения к ребенку в семье, стиль родительского поведения, характерный - типичный и актуальный - семейный климат считаются рядом психологов едва ли не главной и единственной причиной возникновения ПШД или хотя бы некоторых ее форм (четвертая точка зрения). Правда, при этом не всегда принимается в расчет, что «среда определяет развитие ребенка через [его, ребенка. - А.Л.] переживания среды» [15, с. 383].

Еще более гибкой, комплексной, является гипотеза о происхождении ПШД, которая вместо одностороннего учета дидактогений и «отягощенной» наследственности, с одной стороны, и дидактогений и особенностей семейной среды - с другой, пытается учесть все эти факторы и влияния в их системном единстве. Примером таких работ могут служить работы А.Л.Венгера [111] и Е.В.Новиковой [105], обобщающие их опыт возраст-психологического консультирования детей младшего школьного возраста.

Так, Е.В.Новикова, основываясь на взглядах Л.С.Выготского, Л.И.Божович, Л.С.Славиной и других на проблему возраста, на классификацию форм ПШД по их связи с учебной деятельностью считает, что «причиной возникновения психогенных нарушений являются не сами по себе промахи в [учебной. - А.Л.] деятельности младшеклассников, а их переживания по поводу этих промахов» [105, с. 26]. Переживания же ребенка в этом возрасте прямо зависят от его взаимоотношений со значимыми взрослыми (учителем, родителями). «Формой выражения этого отношения является стиль общения. Именно стиль общения взрослого с младшим школьником может затруднять овладение ребенком

учебной деятельностью, а порой может приводить к тому, что реальные, а подчас и надуманные трудности, связанные с учебой, начнут восприниматься ребенком как неразрешимые, порожденные его неисправимыми недостатками. Если же эти негативные переживания ребенка не компенсируются, если не находится значимых людей, которые были бы способны повысить самооценку школьника, у него могут возникать психогенные реакции на школьные проблемы, которые в случаях повторяемости или фиксации складываются в картину синдрома, названного психогенной школьной дезадаптацией» [105, с. 31].

Подобного же рода попытку своеобразного «синдромного», целостного анализа (в пределах психологической нормы) описывает А.Л.Венгер, используя материал жалоб родителей психологу-консультанту на низкую успешность деятельности их детей ше-сти-семи лет на занятиях в школе или в детском саду и на поведенческие нарушения [30; 31; 111]. Общая схема такого анализа достаточно отработана в психологии: первичные причины - первичные нарушения - неадекватная обратная связь со стороны значимого взрослого (родителей) - вторичные нарушения, подкрепляющие действия взрослого. Не имея возможности воспроизвести здесь анализ А.Л.Венгера полностью, отметим, что проделанная им работа является одной из удачных попыток описать типичные варианты «нормального» (т. е. не выходящего в область патологии) возрастного развития (в описываемом случае - кризиса семи лет), характеризующиеся тем, что «недоразвитие какого-либо психологического процесса приводит к ущербу деятельности в целом и, следовательно, к нарушениям в формировании других психических процессов» [111, с. 178]. В дальнейшем А. Л. Венгер распространил свой «синдромный» анализ психологических трудностей ребенка и на подростковый возраст.

2.4.2. Классификация случаев обращения родителей детей младшего школьного возраста за психологической консультацией

В основу такой классификации можно положить четыре выделенные в литературе формы ПШД.

1. Несформированность элементов и навыков учебной деятельности. Первичным следствием является снижение успеваемости, и родительские запросы психологу формулируются именно в этих терминах. Причиной несформированности учебной деятельности могут быть как индивидуальные особенности уровня интеллектуального развития ребенка, так и педагогическая запущенность, невнимательное отношение родителей и учителя к тому, как дети овладевают приемами учебной деятельности.
2. Несформированность у младшекласников мотивации учения, направленность на другие, не школьные, деятельности. В этом случае запрос родителей звучит примерно так: нет интереса к учебе, ему бы играть и играть, начал школу с интересом, а теперь. Исходной причиной может быть, например, стремление родителей «инфантилизировать» ребенка, считать его «маленьким». Необходимо, конечно, различать первичную и вторичную несформированность учебной мотивации, т.е. разрушение мотивации учения под действием неблагоприятных факторов. Внешние симптомы отсутствия у детей учебной мотивации сходны с симптомами несформированности навыков учебной деятельности - не-дисциплинированностью, отставанием в учебе, невнимательностью, безответственностью и пр., но, как правило, на фоне констатируемого достаточно высокого уровня познавательных способностей.
3. Неспособность произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности, проявляющиеся в неорганизованности, невнимательности, зависимости ребенка от взрослых, ведомости. Причину недостаточного уровня развития произвольности поведения ребенка при отсутствии первичных нарушений чаще всего ищут в особенностях семейного воспитания: это либо потворствующая гипопротекция (т.е. вседозволенность, отсутствие ограничений и норм, правил), либо доминирующая гиперпротекция (полный контроль за действиями ребенка со стороны взрослого).
4. Неумение приспособиться к темпу школьной жизни. Чаще всего это бывает у детей с минимальной мозговой дисфункцией, у соматически ослабленных детей. Однако последнее не является причиной дезадаптации. Причина может лежать в особенностях семейного воспитания, в «тепличных» условиях жизни ребенка. Проявляется «темповая» неприспособленность детей по-разному: в длительном (до позднего вечера и в ущерб прогулкам) приготовлении уроков, иногда в хронических опозданиях в

**Отрывок из книги Бурменская Г.В. и др.
«Возрастно-психологическое подход в консультировании детей и подростков». М., 2002**

школу, часто - в утомлении ребенка к концу учебного дня, к концу учебной недели, вплоть до того, что родители переводят его на сокращенную учебную неделю.

Конечно, терминология, в которой родители излагают свою жалобу и запрос в консультацию, отличается от терминологии описания форм дезадаптации. Да и сами случаи обращения в психологическую консультацию гораздо более разнообразны по своему содержанию и отнюдь не сводятся к проблемам школьной неуспеваемости.

Наиболее часто в нашей практике родители излагали свою жалобу-запрос психологу в следующих терминах.

1. Случаи, группирующиеся вокруг проблемы плохой успеваемости: плохая успеваемость по всем предметам, плохо с чтением, отставание по математике; плохая память, невнимательность, рассеянность, неорганизованность; молчит на всех устных опросах; двойки по письменным классным работам (по устным - хорошо); боится отвечать на уроках, хотя знает; не уверена в себе, срывы на экзаменах (в средней школе, в музыкальной школе, в балетной школе) - «глаза, полные слез»; готовит уроки до позднего вечера, не ложится спать, пока не приготовит уроки; занижена самооценка; отсутствует желание учиться, ничего не интересует, пассивное отношение к жизни, неверие в себя, халтурит; разочарование в школе, не хочет ходить в школу, побеги из школы, не доходит до школы.

2. Случаи, группирующиеся вокруг тревожащих родителей индивидуально-личностных качеств ребенка: медлительный, инертный, неорганизованный; быстро утомляется; упрямый, неуправляемый; некоммуникабельный; эгоист, драчлив, взрывной, агрессивный, озлобленный, жестокий; страхи (оставаться одному дома, спать в отдельной комнате); боязнь - каждый день! - опоздать в школу; вранье; скандалистка; плаксивая; излишняя женственность у сына и т.п.

3. Случаи, группирующиеся вокруг особенностей межличностных отношений ребенка со сверстниками и взрослыми: необщительный, замкнутый, нет друзей; задрали в школе, бьют в классе; не умеет вести себя со взрослыми; «моего ребенка не понимает учитель», учитель предвзято относится к ребенку, учитель «развалил» весь класс; сын дерется с братьями, плохие отношения между братьями и сестрами; не ходит гулять, так как с ним не дружат; «ребенок тянется к "плохим" детям - не знаю, что делать»; «у меня растущее раздражение дочкой, меня выводят из себя ее истерики»; «не понимаю душевного склада ребенка, мы не понимаем друг друга, я боюсь потерять сына»; «мы слишком замыкаемся друг на друге»; «можно ли еще "нажать" на ребенка, справедливы ли мои требования к сыну, как воспитывать сына, чтобы не навредить ему», и др.

4. Отдельно можно выделить случаи обращения в консультацию, когда жалобы как таковой нет. Просят определить уровень посильной нагрузки (можно ли водить еще в спортивную школу или в музыкальную школу), оценить общие способности, дать совет, как увлечь чем-нибудь ребенка.