

## КОРРЕКЦИОННЫЙ ЭФФЕКТ РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Трудным представляется практическое разведение педагогических, психологических, нейропсихологических и психотерапевтических целей в работе с маленькими детьми. Педагогические приемы используются с учетом психологии дошкольника, иначе они вообще не сработают. Психологические методы по большей части неадекватны в чистом виде и представляют собой сращение элементов психотерапии и тренинга. Психотерапия способна опираться в основном на игру (спонтанную или организованную).

Трудность дифференциации различных методов воздействия и взаимодействия взрослого с детьми дошкольного возраста приводит к созданию все более частных методик, техник и приемов для каждого случая специально. Однако эту трудность можно преодолеть не путем экстенсивного увеличения подходов, но принципиально интенсивного изменения методов в сторону их интегральности. Такое интегрирование целей в одном взаимодействии особенно оправданным представляется в отношении детей 4-6 лет этой проблеме и посвящена данная публикация.

4-6 лет – это возраст, традиционно считающийся промежуточным между ранним детством и школой. Хотя еще с работ Л.С. Выготского психология этого возраста довольно полно описана в теоретическом аспекте, практические способы воздействия (обучения, развития и коррекции) переносятся либо с младшего возраста, либо с более старшего.

В этом возрасте еще отсутствует развитая произвольность и осмысленность деятельности, характерные для младшего школьника, и вместе с тем уже нет той пластичности и податливости, когда достаточно простейших обучающих приемов для полноценного развития коммуникативной, конструктивной или другой деятельности 3-летки.

И в нейропсихологии возраст от 4 до 6 остается белым пятном: с одной стороны большинство дизонтогенезов, приводящих к нарушению формирования той или иной деятельности, начинается в пренатальном или постнатальном периоде, младенчестве или в возрасте 2-3 лет, вместе с тем постановка нейропсихологического диагноза и тем более работа с детьми младше 6 лет практически не распространена. Так многие нейрокоррекционные программы рассчитаны на возрастной диапазон от 6 лет.

Действительно, возраст от 4 до 6 во многом еще "не", но во многом уже тоже "не". Многие методы еще преждевременны, но многие уже недостаточны. Что преждевременно, так это применение тех или иных узко специальных методов и приемов, в частности неигрового обучающего характера, а что недостаточно, так это отсутствие коррекционных приемов в обучении и амплификации развития дошкольника в пользу спонтанной неорганизованной игры и естественного развития.

Важность создания наиболее благоприятных условий для развития сферы глобальных психических образований детей, а не ее сокращения подчеркивают многие отечественные психологи. "Доминирование интеграции у дошкольников должно определять стратегию и тактику воспитательно-образовательной работы" (Н.Н. Подъяков, 1995), при этом акцент на интеграции предьявляет особые требования к содержанию и методам обучения.

По-нашему мнению, мы сталкиваемся с возрастом, когда наиболее оптимальным для ребенка будет сращение функций педагога, психолога (нейропсихолога) и психотерапевта в лице одного взрослого. С внешней стороны такое сочетание функций у одного взрослого отвечает еще развитой потребности ребенка в наличии "сильной" фигуры значимого взрослого, который бы играл психологическую роль "мамы" в ее отсутствие. А мама может быть только одна. Такая возможность теряется, если ребенок вынужденно взаимодействует с несколькими значимыми взрослыми: воспитателем, психологом, психотерапевтом, как это рекомендуют в современных руководствах по обучению, воспитанию и развитию дошкольников. Пусть это взаимодействие сопровождается их тесным сотрудничеством между собой - это всего лишь решение вопроса циркулирования информации, но не вопроса психологической безопасности вхождения ребенка в мир, его социализации.

С внутренней, более существенной стороны дела, эта интегративность позиции и функций взрослого выливается в интегративность методов воздействия на дошкольника. При этом решается вопрос гармоничного и иерархизированного (системного) сочетания целей обучения, развития, коррекции и нейрокоррекции ребенка, которые на практике невозможно разделить между собой для детей 4-6 лет.

Педагогичен может быть материал, обучающий чему-либо, психологичны способы его донесения, развивающие что-либо, психотерапевтичны формы работы: группа как модель жизненных отношений, но вместе с тем и лаборатория этих отношений, и, наконец, нейропедагогично качество или уровень этого взаимодействия, учитывающего индивидуальные нейропсихологические особенности и переводящего их в цели нейрокоррекции и условия нейропедагогики.

Заметим, что тенденцию к поддержке системного обучения, развития и коррекция демонстрируют некоторые немногочисленные публикации психологов и педагогов о работе с младшими школьниками. Так, А. Белошистая [2], представляя программу коррекционно-развивающего обучения математике, подчеркивает принципиальную значимость сочетания развития и обучения в одном взаимодействии, вопреки распространенному последовательному: сначала учимся, если останется время - развиваемся. А "Другая математика" А. Лобка Т.В. Ахутиной [1] была названа "терапией математикой", потому что занятия математикой "вдруг" оказали коррекционно-терапевтическое действие на учащихся.

В ситуации потребности в интегративных методах и приемах, органично сочетающих в себе педагогическую, психологическую и коррекционную направленность, продуктивным было бы выделение определенного аспекта группового процесса, обладающего наибольшей терапевтическим потенциалом. Осознание этого аспекта позволило бы сделать развивающую групповую работу с дошкольниками целенаправленно коррекционной.

В дошкольном образовании, особенно при развивающих формах обучения терапевтическим, на наш взгляд, оказывается именно форма участия ребенка в коммуникации со взрослым и со сверстниками. Именно в ней заложен и может быть использован наибольший терапевтический и коррекционный по-

тенциал групповых занятий с детьми 4-6 лет. Учет этого фактора как ключевого для диагностики и коррекции психоэмоционального состояния нормы позволяет находить точные интегративные приемы групповой работы. Фокусирование не только на содержании занятия, но и на форме его проведения, делает эффект развивающих занятий коррекционным.

Форма участия включает два аспекта: временной (порядок взаимодействия - одновременно и последовательно; самостоятельно и по образцу) и пространственный (способ взаимодействия - степень индивидуальности и всеобщности: ребенок и взрослый; группа; взрослый и группа; ребенок и группа).

Терапевтическая ценность этих форм развивающих занятий различна. Различия эти носят возрастной и межиндивидуальный характер. Точки терапевтического воздействия могут определяться по степени сопротивления включению/поддержанию той или иной формы и по характеру этого сопротивления. К примеру, наиболее базовая и слабая форма взаимодействия, почти не вызывающая сопротивления у группы, дающая чувство сопричастности и безопасности - форма одновременности, всеобщности группового взаимодействия в сенсо-моторной модальности. К этому виду относятся двигательные упражнения, которые выполняются всей группой одновременно и одинаково.

Согласно М.Лисиной [4] структура коммуникативной деятельности ребенка усложняется с возрастом:

2-4 годы - эмоционально-практическая,

4-6 годы - ситуативно-деловая,

6-7 годы - внеситуативно- деловая.

Именно структура и характер коммуникативной деятельности ребенка и будут определять проблемные точки роста дошкольника. Соотнесение разных форм участия во взаимодействии со структурой наличной коммуникативной деятельности позволит установить терапевтическую и развивающую ценность разных форм участия в разные возрастные периоды онтогенеза ребенка. Отсутствие соответствия *формы участия* паспортному возрасту может служить не только показателем потребности в коррекции, но и указывать направление этой коррекции в групповых занятиях.

Психокоррекция в рамках дошкольного образования может идти двумя путями:

1) как восполнение пробелов в развитии (преодоление инфантилизма по определенному фактору - временному или пространственному),

2) как коррекция отклоняющихся, неадекватных форм поведения и эмоциональных реакций, препятствующих развитию (проработка "проблемных точек" в соответствии с зоной ближайшего развития).

Специфика реакции ребенка свидетельствует о направлении идущей коррекции (перспективной или ретроспективной):

- если ребенок демонстрирует активное погружение в деятельность той или иной формы, ее постепенную насыщаемость и угасание потребности до стандартного уровня, можно говорить о восполнении онтогенетической потребности более раннего возраста;

- если ребенок демонстрирует сопротивление, то можно предположить перспективную терапевтическую ценность фактора, вызвавшего сопротивление в ситуации обучения: временного, пространственного.

В дошкольном возрасте, а чем младше ребенок, тем вернее этот тезис, ребенок развивается в любых ситуациях, на любом подручном материале, так же как и обучается в любой ситуации, а не только той, что мы предназначили для обучения. Подобно этому его эмоцио-

нальное состояние является результатом всех этих ситуаций развития и обучения, а не только тех, что воздействуют на эмоциональную сферу целенаправленно.

Если образование дошкольника проводится в неадекватной форме, то оно идет за счет деформации эмоциональных состояний и в ущерб здоровью ребенка в целом [1,3]. Однако возможность обратного - корректирующего - воздействия образования учитывается и разбирается редко. Именно доминирование интеграции всех сфер в этом возрасте позволит не разводить процессы образования и коррекции в нормальном онтогенезе.

Если в образовательной ситуации ребенок демонстрирует неадекватные эмоционально-поведенческие реакции, любое не терапевтическое реагирование на них является их поддержкой и выльется в их стимулирование и приведет не к снятию неадекватности и акцентуацией, а к необходимости внеобразовательной коррекционной терапии.

Соединение обучения, развития и коррекции в одном взаимодействии взрослого и группы детей позволяет не только не усугублять неадекватное состояние ребенка во время его обучения (эмоциональная и поведенческая неадекватность ставит под сомнение эффективность самого обучения), но наряду с образовательными задачами решать задачи коррекции форм поведения, препятствующих нормальному взаимодействию с окружающими и обучающему процессу самого ребенка.

Такое соединение представляется нам целостным, то есть наиболее эффективным в онтогенезе дошкольника, а значит наиболее здоровьесберегающим: Л.С. Выготский утверждал, что обучение ведет за собой развитие, мы вынуждены констатировать тот факт, что психологическая коррекция может, а в ряде случаев и должна, вести за собой обучение.

Приведем пример работающих разнонаправленных приемов в одном и том же акте взаимодействия.

Группа сидит вокруг обруча в начале занятия для приветствия. Мальчики пробуют поместиться внутри обруча и выползают обратно. Но один из них залезает после всех и усаживается посередине. На просьбу занять свое место, чтобы мы могли начать приветствие, он не реагирует. У нас налицо обычная ситуация для ведения группы - нарушение группового процесса. И типичный для этого мальчика, назовем его С., способ взаимодействия с детьми и взрослыми - протест. Назовем эту точку роста "конфликтом".

Какие же способы выхода из этой точки возможны, при условии, что нам необходимо организовать круг, чтобы продолжить занятие?

1) *Педагогический способ*, когда во главу угла ставится цель "обучение" - немедленно выйди из круга, иначе будешь сидеть на скамье штрафников. Ребенок освободит центр круга - занятие может быть продолжено, но восстановлен ли групповой процесс? Это не одно и то же. К тому же при этом мы проигнорировали, а значит, подтвердили типичную неадекватную и непродуктивную форму взаимодействия С. Выигрыш только один - занятие продолжается за счет подкрепления непродуктивного поведения С и авторитета взрослого.

2) *Психологический способ*, когда во главу угла ставится цель развитие, то есть сам процесс - как нам образовать круг? С., где ты должен быть, чтобы у нас получилась фигура круга? Предложение решить "задачку" на форму круга и составить его, возможно, заинтересуют ребенка и отвлекут его от "конфликта" (но не дадут ему возможности работать с ним). Круг будет восстановлен, занятие продолжено, групповой процесс запущен (все вовлечены в создание круга). Однако по-

прежнему мы игнорируем и подтверждаем протестную форму поведения С. Теперь у нас два выигрыша - занятие продолжается, и процесс в группе идет.

3) *Психотерапевтический способ*, когда акцентирована, будет работа с неадекватной формой поведения С. - давайте водить хоровод вокруг С.! С. при этом получает внимание, которого добивался, но он уже не ломает игру, а включен в нее. Тем самым мы показали, что заметили его необычное поведение, но все равно принимаем его в группу. Круг восстановлен, групповой процесс идет. Однако при этом есть риск, что другие дети захотят последовать примеру С., и групповой процесс опять превратится в сумму индивидуальных актов коммуникации, не принимающих во внимание других участников. Кроме того, обучающая цель тоже не достигается, а откладывается, так как процесс развивается спонтанно. Терапевтический выигрыш получает один из участников, но, учитывая возраст группы, не способной поддержать его и эмоционально разделить этот выигрыш, есть риск потери и этого индивидуального выигрыша.

4) *Интегративный* - когда в одном приеме удается сочетать все три цели: педагогическую, психологическую и психотерапевтическую. Это значит, что обратная связь должна продолжать обучение, развитие и одновременно стимулировать коррекцию неадекватных форм взаимодействия. В нашем примере это было обращение к группе: скажите, кто нам может помочь сделать круг? (более жесткий вариант - кто

мешает?) Через обращение внимания и подтверждение понимания происходящего - С. не такой как все - неадекватное поведение С. перестает быть нарушающим общее занятие, оно становится частью нашего процесса по созданию круга, но частью, которая находится не на своем месте. Смысл совершаемого меняется с протестного на неумелое поведение. При этом сразу же предлагается возможность демонстрации умелого поведения, или успешного - сесть в круг. Таким образом, для С. такое групповое воздействие как указание на него всей группы оказывает именно коррекционный эффект. А вся остальная группа при этом получает возможность продолжения занятия, психологически включается в совместную работу и переживает чувство группового единства, причем не против С., а вместе с С.

Помощь другому оказывает на детей и самоисцеляющее действие. Поэтому другой гиперактивный и импульсивный мальчик после этой коммуникации начинает активно взаимодействовать с группой, не выпадая из процесса некоторое продолжительное время (что само по себе большая редкость).

Итак, на наш взгляд, должна быть разработана система *форм участия* ребенка в групповом взаимодействии соответственно возрасту, а также определены *степени* их терапевтичности. Это позволит создать банк интегративных приемов, нацеленных на обучение, развитие и коррекцию дошкольников, для их использования в групповой работе с детьми 4-6 лет.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Здоровье сберегающие технологии: нейропсихологический подход// Вопросы психологии. – 2002. – №4. – С. 101-111.
2. Белошистая А.В. О коррекционно-развивающем обучении математике в начальной школе// Вопросы психологии. – 2002. – №. – С. 32-44.
3. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста// Дошкольное образова-

ние. – 2002. – № 4.

4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 1997.

5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.

6. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М., 2003.

Подано до редакції 8.08.05