

Тема 4. Деятельность психолога по организации эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса

Основные вопросы:

1. Профилактическая деятельность психолога и психогигиена
2. Психодиагностическая деятельность психолога
3. Взаимодействие в детской группе
4. Психокоррекционная и развивающая работа психолога
5. Тренинговая деятельность по формированию коммуникативных навыков и сплоченности детского коллектива

1. Профилактическая деятельность психолога и психогигиена

В образовательном учреждении работа психолога является, пожалуй, одной из наиболее значимых. И если ей не уделять должного внимания, то привести это может к появлению разного рода трудностей, которые придется решать экстренно. Следует отметить, что именно отсутствие четко выстроенной профилактической работы и приводит к регулярному возникновению ситуаций, требующих экстренного реагирования.

Конфликтные ситуации, связанные с неумением участников образовательного процесса выстраивать конструктивное взаимодействие, случаются часто и неожиданно. Происходит это в силу разных причин:

- сложности организации регулярной и своевременной профилактической работы;

- ограниченности у психолога временных ресурсов (в силу четкой организации режима детей по нормам ФГОС);

- решения психологом различных задач, поручений, связанных с воспитательной и организационной деятельностью (заменить учителя, воспитателя, съездить на совещание и пр.).

Таким образом, для того чтобы в работе психолога и жизнедеятельности образовательного учреждения было как можно меньше ситуаций, требующих экстренного реагирования, необходимо с начала учебного года планировать профилактические мероприятия.

Ситуация усугубляется тем, что достаточно трудно выделить в деятельности психолога собственно работу по профилактике, поскольку она часто отождествляется с развивающей или консультативной работой. Это затрудняет ведение документации, поскольку непонятно, что конкретно сделано по профилактике. По большому счету профилактическая работа заключается в создании условий для развития личности и обеспечения психологического здоровья участников образовательного процесса.

Целью профилактической психологической деятельности является предупреждение и предотвращение негативных проявлений в развитии и поведении ребенка.

Основными видами психопрофилактической работы являются:

- психологическое просвещение родителей и педагогов, формирование у них потребности в психологических знаниях по вопросам детского развития, стремления использовать их в семейном воспитании;
- организация самообразования родителей и педагогов, знакомство их с материалами периодической печати и психолого-педагогической литературой;
- создание условий для оптимального психофизического и личностного развития ребенка в детском саду;
- создание положительного эмоционального климата в детском саду;
- изучение условий семейного воспитания ребенка.

Деятельность психолога по повышению эффективности взаимодействия между учащимися может и должна носить профилактический характер. В основном профилактическая деятельность по организации конструктивного взаимодействия между детьми осуществляется в рамках групповой работы в виде занятий и тренингов. Важную роль здесь играет выбор формы и содержания занятий.

В дошкольном возрасте, так же как и в начальной школе, использование игровой деятельности, которая является естественной и привлекательной для детей, может дать очень высокие результаты в плане профилактики взаимоотношений. Основным способом, который использует психолог для развития эффективных взаимоотношений, является отработка различных вариантов взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, умения работать в команде, где больше трех человек. Если организовывать такие занятия динамично, со сменой видов деятельности, то процесс усвоения детьми информации будет проходить легко. В случае выбора педагогом- психологом такой формы проведения занятия, когда дети постоянно сидят на стульчиках, обсуждая прочитанную взрослым вслух сказку, эффект от усвоения информации будет минимальным: внимание детей быстро рассеется, и интерес к занятию пропадет.

Примерно такая же картина *в начальной школе*. Младшие школьники проводят большинство времени в школе за партами, при этом психологические занятия требуют иного пространства, где дети могут не только слушать педагога, но и активно взаимодействовать друг с другом. Желательно организовывать занятия по профилактике конструктивных взаимоотношений в помещении, где можно поставить в круг стулья, так чтобы дети получили возможность контактировать друг с другом.

Опыт показывает, что младшие школьники проявляют высокий интерес к любой форме взаимодействия, кроме классно-урочной. Они активно взаимодействуют друг с другом, когда появляется возможность общения в свободной, не регламентированной партами форме. Именно поэтому первые занятия превращаются для психолога в испытание: дети, привыкшие на уроках сидеть ровно и не разговаривая друг с другом, дают волю своим эмоциям, физической активности и часто просто не в состоянии регулировать свое поведение. К этому стоит относиться спокойно, сдерживая собственные эмоции. Обычно через 5—10 минут дети успокаиваются и готовы к

слушанию. Важно, чтобы занятие было построено с учетом возрастных особенностей детей, а именно: включало в себя игры, динамические паузы.

Каждый ребенок должен поучаствовать хотя бы в одной из игр. В процессе занятия психолог имеет возможность проанализировать поведенческие стратегии детей, способы их реагирования на сложные ситуации. Впоследствии полезно провести беседу с учителем детей, обсудив с ним симпатии и антипатии детей друг к другу, и возможно, изменить схему рассадки детей за партами.

Вообще в группах детского сада, как и в классах начальной школы, важно соблюдать принцип защищенности личности в коллективе. Этот принцип отражает действие психогигиены отношений.

Психогигиенические мероприятия должны быть направлены на создание нормального психологического климата в коллективе. Психическое состояние и формирование характера школьников зависит от сформировавшейся в классе системы таких ценностей, как сотрудничество, взаимопомощь, солидарность, симпатия и др. В обстановке защищенности личности каждый школьник не только чувствует себя уверенно в своем коллективе, но и имеет возможность успешно реализовать те формы переживания и поведения, которые внедряются в процессе воспитания всесторонне развитой личности.

Психологу также часто приходится иметь дело с решением конфликтных ситуаций, в которых фигурируют родители детей. Случается, что конфликтную ситуацию острее, чем сам ребенок, которого, например, обидел кто-то из детей, воспринимает его мама или папа. В такой ситуации родители пытаются использовать все возможные способы наказать обидчика их ребенка, прежде всего обращаясь с жалобой к учителю, директору и даже психологу. С точки зрения родителей, психолог должен взять на себя воспитательную функцию и буквально «отчитать» «плохиша» за его поведение, чтобы он больше не пытался никого обижать.

В настоящее время назрела необходимость организации *психопрофилактики отношений психолога с родителями*. Ведь своевременное обсуждение возрастных особенностей взаимоотношений детей упреждает появление серьезных столкновений родителей с другими участниками образовательного процесса. Родитель в гневе или обиде часто не реагирует ни на один довод, объясняющий мотивы поведения детей. И это является показателем необходимости психологического просвещения родителей.

Еще острее конфликтные отношения между родителями проявляются в детском саду. Нередки жалобы родителей директору детского сада на ребенка, обидевшего родное чадо, а также его родителей. В силу разных причин родители часто не обращаются с просьбой разрешить конфликтную ситуацию к воспитателю или психологу, а идут сразу к директору или даже в районное управление образования. В некоторых случаях родители пытаются решить конфликт между детьми путем личной беседы с ребенком —

участником конфликта, что просто недопустимо при общении с детьми дошкольного учреждения.

Все это доказывает важность проведения профилактической работы психолога с родителями, в ходе которой родители должны узнать конструктивные способы взаимодействия с детьми и научиться понимать особенности взаимодействия детей младшего возраста.

У каждой семьи имеются свои потребности, как материальные, так и духовные. К духовным потребностям можно отнести чувство ценности каждого члена семейного коллектива, чувства интимности и привязанности, чувство «мы — семья, мы представляем собой нечто единое», чувство ответственности. Семья нуждается в эмоциональной поддержке, должна быть обеспечена самореализация как отдельных членов, так и семьи в целом.

В семье необходимо знать особенности каждого члена. Образовательные учреждения должны вести целенаправленную работу по развитию психологической культуры родителей своих воспитанников. Однако дело это непростое. Средства массовой информации, популярная литература, интернет-сайты предлагают родителям множество «легких способов» решения сложных проблем воспитания ребенка, а педагогам дошкольных образовательных учреждений, как показывает практика, чрезвычайно сложно установить с родителями продуктивное взаимодействие.

Эффективность взаимодействия педагогов с семьей воспитанника зависит от готовности родителей принять даваемые им рекомендации по вопросам воспитания ребенка. К сожалению, педагоги дошкольных учреждений не всегда обращают внимание на то, готовы ли родители в данный момент воспринимать советы по вопросам воспитания и развития ребенка. Педагоги стремятся оказать волевое воздействие на мать или отца воспитанника, действуют слишком прямолинейно, не проявляют такта и терпения в налаживании конструктивного взаимодействия с родителями. Педагогическое взаимодействие не только обеспечивает субстанциальную связь, необходимую для жизнеобеспечения личности (системы), но и создает условия для ее дальнейшего развития, оптимальной адаптации к динамической среде.

Профилактическая работа с дошкольниками в дошкольной образовательной организации должна строиться на основе организации взаимодействия педагогов и родителей. Привлечение родителей к воспитательной деятельности позволяет создать благоприятные взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса. Например, проведение в детском саду совместных мероприятий детей и родителей благоприятно влияет на социальную адаптацию ребенка раннего возраста. Психологу при планировании психопрофилактической работы также необходимо ориентироваться на обогащение опыта взаимодействия ребенка со сверстниками, развитие его социальной компетентности посредством игровой деятельности, проведения занятий, развивающих эмоциональную сферу личности.

Педагогу-психологу, работающему в ДОО, с целью сохранения психического здоровья детей рекомендуется проводить психопрофилактические мероприятия, которые объединяются в системы типа психогимнастики и имеют традиционную направленность:

- двигательно-расслабляющая (релаксационная) деятельность — 5—10 минут в день;
- двигательно-организующая (регуляционная) деятельность — 5—10 минут в день;
- имитационно-выразительная (идентификационная) деятельность - 10—30 минут в день.

Комплексы релаксационных упражнений могут быть использованы на физкультурных занятиях или в качестве пауз между разными видами деятельности. Отдельные упражнения с фиксацией на дыхании можно делать в комплексе с организующими упражнениями при обучении детей плаванию, а также использовать при подготовке детей ко сну.

Упражнения на психомоторную организацию включают подвижные игры, которые способствуют удержанию психоэнергетического тонуса и служат профилактикой гипер- и гипоактивности, двигательной расторможенности, двигательного автоматизма у детей. Практический материал можно составить из этюдов, имитационных игр, смоделированных ситуаций.

Профилактическая работа с младшими школьниками в начальной школе взаимодействия между учащимися должна строиться на разных уровнях. Психолог может организовывать общегрупповую работу по сплочению коллектива, организации совместных игр, позволяющих установить доброжелательные взаимоотношения. При этом отдельно стоит проводить занятия с детьми группы риска, т.е. теми, у которых есть проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками. Это могут быть дети застенчивые, гиперактивные, с агрессивными проявлениями, и т.д. В этом случае задача психолога — выявить основные поведенческие проблемы до момента их актуализации. Для этих целей психолог формирует небольшие группы детей с проявленными проблемами в поведении, а также информирует о возможных трудностях общения учителя класса.

Вполне вероятно, что даже при регулярно организуемых занятиях по психопрофилактике взаимоотношений в классе найдется ученик, у которого есть явные поведенческие проблемы (возможно, у него полностью нарушен контакт с одноклассниками). Такие дети нуждаются в индивидуальных формах коррекции, способствующей преодолению трудностей взаимодействия. Если в учреждении организован психолого-педагогический консилиум, на заседании которого обсуждается план индивидуальной траектории развития ребенка с поведенческими проблемами, то задача психолога будет заключаться в рассмотрении экспертных оценок учителей и других специалистов, разработке развивающей программы, а также плана индивидуального сопровождения учащегося.

К профилактической работе с подростками в средней и старшей школе предъявляют те же требования, что и к работе с другими возрастными группами. Эти требования реализуются на трех уровнях:

1) первичная профилактика: апеллирует к психологическим проблемам так называемого нормального спектра. Данный уровень предполагает работу с подростками, которые имеют лишь незначительные эмоциональные или поведенческие расстройства и иногда жалуются на трудности в учебе. Иными словами, на этом уровне психопрофилактики психолог работает со всеми учениками без какой-либо дифференциации;

2) вторичная профилактика: касается проблем так называемой группы риска. Предполагается, что трудности уже проявили себя в чем-либо - в поведении или в освоении учебного материала, и работа психолога направлена на организацию помощи в преодолении данных трудностей. Данная работа часто имеет комплексный характер и включает консультацию родителей и педагогов, а также реализацию профилактической лонгитюдной программы с детьми. В отношении учащихся средней и старшей школы наиболее частыми причинами попадания в данную группу являются: нарушение правил (систематические прогулы, грубое обращение с педагогами и родителями), связанное с девиантным поведением, потеря интереса к одному или более учебному предмету, что влечет за собой снижение успеваемости;

3) третичная профилактика, требуется лицам с ярко выраженными психологическими проблемами. Работа с «проблемными» подростками предполагает наличие у них закрепленных форм девиантного и асоциального поведения, систематическую неуспеваемость по большинству дисциплин, систематическое грубое нарушение правил поведения, принятых в данном сообществе, а также проявление острых форм психического нарушения. Основная цель работы — коррекция психологических трудностей и проблем.

Психопрофилактика — это специальный вид деятельности психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей.

При этом психопрофилактика предполагает контроль за соблюдением условий, необходимых для полноценного развития ребенка и сохранения его психологического здоровья. Также профилактика предполагает своевременное выявление особенностей развития ребенка, препятствующих его полноценному развитию, и является мерой, применяемой по отношению к возрастным кризисам. Применительно к образовательному процессу эти кризисы связаны с переходом на новую ступень образования, например: с поступлением в школу, переходом в среднюю школу, окончанием школы и т.д.

Психопрофилактическая работа с подростками может иметь следующие аспекты: диагностику способностей и склонностей ребенка с целью корректировки программы его дальнейшего развития; формирование профессиональных намерений учащегося; глубокое изучение его индивидуальных психологических особенностей, структуры Я-концепции;

изучение особенностей психической сферы и установление взаимосвязи между полученными данными и интересами и склонностью к занятию определенным типом деятельности. Еще одним элементом психопрофилактики можно считать проведение консультативной работы с учащимися, имеющей целью выявление склонностей к тому или иному учебному предмету (особенно актуально для четкой дифференциации дисциплин для учащихся 10—11-х классов). Также в числе важных элементов следует упомянуть диагностику и коррекцию самоопределения.

Психопрофилактика в старшем подростковом и юношеском возрасте строится на решении задач возрастного развития. Например, по отношению к среднему подростку такими задачами могут быть: развитие и укрепление чувства взрослости; формирование интереса к себе; развитие самооценки, чувства собственного достоинства; развитие интересов и учебной мотивации. По отношению к старшему подростковому возрасту задачами возрастного развития могут быть: способы общения со сверстниками; развитие воли и мотивации; развитие воображения; развитие способов контроля эмоциональных состояний. В отношении возраста ранней юности психопрофилактика может работать в контексте проблем личностного развития, а это: форма обучения; способы сдавать экзамены; адаптация к новым условиям среды; преодоление моратория; способность к целеполаганию. Психопрофилактика среди лиц юношеского возраста затрагивает группу риска, в которую входят лица со следующими психологическими проблемами: аддиктивное поведение; юношеская сексуальность; асоциальное поведение.

Наиболее важной частью профилактической работы с детьми старшего возраста можно считать профориентационную работу. Связано это с тем, что проблема выбора профессии предполагает высокий уровень зрелости личности, который не всегда отмечается у современных старшеклассников. Одним из приемов профориентационной работы может стать дискуссионный диалог — это такая форма беседы, при которой актуализируется предпочтение школьника, что позволяет установить соответствие его способностей требованиям, предъявляемым профессиональной деятельностью к человеку.

Процедура диалога предполагает ролевой обмен между психологом и учеником — ученик выбирает профессию и роль «защитника/обвинителя» этой профессии; соответственно психолог выбирает противоположную позицию. В процессе полемики психолог фиксирует всю вводную информацию, аргументы, выдвигаемые учеником в защиту/обвинение выбранной профессии. Для сохранения динамики диалога, а также для фасилитации собственно аргументов психологу необходимо действовать согласно выбранной роли. Например, ученик выбрал профессию инженера в должности инженера-технолога и выбрал роль «обвинителя» данной профессии; психологу досталась роль защитника данной профессии. Аргументы психолога должны носить не демагогический (внушающий), а убеждающий характер, апеллирующий к конкретным фактам, к информации,

раскрывающей весь позитивный потенциал данной профессии, которая начинается с подготовки к вступительным экзаменам и определяет развитие человека на протяжении его жизненного пути.

Говоря о психопрофилактической работе в среднем и старшем звене школы, необходимо отметить важную роль как семьи ученика, так и самой образовательной среды (как учебной, так и внеучебной).

2. Психодиагностическая деятельность психолога

Психодиагностическая деятельность психолога в образовательном учреждении достаточно обширна и включает изучение различных особенностей психического развития детей в эпикризные периоды развития. При этом психодиагностика проблем взаимодействия детей друг с другом остается одной из наиболее значимых, поскольку раннее выявление детей, имеющих поведенческие проблемы, а также анализ групповых взаимоотношений является ключом к построению эффективного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

Процедура психодиагностического исследования имеет два этапа:

- подготовка к исследованию, определение целей и задач, подбор методик, их освоение;

- беседа с ребенком, установление положительного эмоционального контакта, формирование мотивации на выполнение заданий.

Практику-диагносту необходимо учитывать конкретные обстоятельства обследования, их влияние на полученные индивидуальные результаты и сопоставлять последние с нормативами. В каждой уникальной ситуации (даже если это ситуация массового обследования) психологу надо решать этические и нравственные задачи взаимодействия с заказчиком, клиентом или пользователем психологической информацией. Несмотря на разнообразие психодиагностических методик и методических приемов, они зачастую не позволяют увидеть общую картину развития ребенка. Необходимо обоснованно выбирать методы, обеспечивающие эффективность психодиагностического исследования, т.е. ориентироваться на следующие параметры:

- учет поставленных задач;

- выявление особенностей проявления изучаемых психических свойств в процессе деятельности;

- соотношение различных взаимодополняющих друг друга методов;

- валидность методик (точное соответствие инструмента исследуемому параметру);

- получение дополнительной информации при нецелевом использовании других методов;

- оптимальный подбор количества методов в соответствии с целью, возрастом и условиями;

- предъявление методик с учетом особенностей контакта и в возрастающей степени сложности.

Полученные в ходе обследования детей данные необходимо соотносить с факторами риска, характеризующими психическое развитие ребенка в каждом возрасте. Это увеличивает эффективность прогноза диагностики проблем взаимодействия.

В дошкольном возрасте факторами риска являются:

- выраженная психомоторная расторможенность;
- трудности выработки тормозных реакций и запретов, которые способствуют возрастным требованиям;
- трудности организации поведения даже в игровых ситуациях;
- склонность ребенка ко лжи, приукрашиванию ситуации, а также к примитивным вымыслам, которые он использует как выход из затруднительного положения или конфликта;
- повышенная внушаемость к неправильным формам поведения, подражание дурным примерам старших по возрасту детей или взрослых;
- инфантильные, истероидные проявления с двигательным возбуждением, громким настойчивым плачем и криком;
- импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчивость, которая обуславливает ссоры и драки даже по незначительному поводу;
- реакции упрямого неподчинения и негативизма с озлобленностью, агрессией в ответ на наказания, замечания, запреты;
- энурез, энкопрез, побеги как реакции ответного протеста.

В младшем школьном возрасте факторами риска являются:

- сочетание низкой познавательной активности и личностной незрелости, которые противоречат нарастающим требованиям к социальной роли школьника;
- неумения уменьшающаяся двигательная расторможенность, которая сочетается с эйфорическим фоном настроения;
- повышенная сенсорная жажда в виде стремления к острым ощущениям и бездумным впечатлениям;
- акцентуация компонентов впечатлений: интерес к ситуациям, включающим агрессию, жестокость;
- наличие немотивированных колебаний настроения, конфликтности, взрывчатости, драчливости в ответ на незначительные требования либо запреты;
- сопровождение аффективных вспышек выраженными вегетативнососудистыми реакциями, их завершением церебралестическими явлениями;
- отрицательное отношение к занятиям, эпизодические прогулы «неинтересных» уроков;
- побеги из дома при угрозе наказания как отражение защитных реакций отказа;
- реакции протеста, связанные с нежеланием заниматься в школе, отказ от занятий по самоподготовке, невыполнение домашних заданий «назло» взрослым;

— гиперкомпенсаторные реакции со стремлением обратить на себя внимание отрицательными формами поведения: грубостью, злобными шалостями, невыполнением требований учителя;

- нарастающее тяготение к асоциальным формам поведения под влиянием старших детей и взрослых;

— дефекты воспитания в виде бесконтрольности, безнадзорности, грубой авторитарности, асоциального поведения членов семьи.

Для подросткового возраста факторами риска, оказывающими влияние на психическое развитие ребенка, являются:

- отсутствие редукции черт психической незрелости, т.е. сохранение инфантильности суждений, крайняя зависимость от ситуации, неспособность воздействовать на нее, склонность к уходу от трудных ситуаций, слабость реакции на порицание;

- невыраженность собственных волевых установок, слабость функций самоконтроля и саморегуляции как проявление несформированности основных предпосылок пубертатного возраста;

- некоррегируемость поведения, которая обусловлена сочетанием инфантильности с аффективной возбудимостью, впечатлительностью;

- переориентация интересов на внешкольное окружение;

- поведение с легким усвоением внешних форм подросткового поведения, стремление к имитации асоциальных форм взрослого образа жизни (ранние сексуальные эксцессы, упорное стремление к курению, алкоголизации и т.д.);

- неблагоприятные микросредовые условия (семейные, асоциальное окружение) как основа реакции имитации либо протеста.

Психологический прогноз может быть также благоприятным.

Так, в младшем школьном возрасте к благоприятным прогностическим факторам можно отнести следующие:

- способность ребенка к выработке дисциплинированных форм поведения в детском коллективе, умение тормозить свои желания;

- появление познавательных интересов, принятие учебной деятельности как необходимой;

- стремление к самоутверждению, которое проявляется в увлечении спортом, в занятиях в кружках и в участии в других регламентированных формах деятельности.

В подростковом возрасте прогностически благоприятными могут служить следующие факторы:

— гармоничность психофизического созревания;

— целенаправленность во внеучебной деятельности;

— ориентация на социально положительного лидера в среде сверстников, адекватность поведения в школе и вне ее;

- устойчивость к неблагоприятным средствам влияния, невыраженность реакции отрицательной имитации.

3. Взаимодействие в детской группе

Среди методов психодиагностики взаимодействия в детской группе является наблюдение.

Прост этот метод по причине непосредственного восприятия психологом акта действия, сложен — по причине низкой устойчивости к субъективной оценке, или интерпретации воспринимаемых фактов. Особенно сложна организация наблюдения в детском саду и начальной школе. Дети практически всегда догадываются о том, что за ними наблюдают. Это их не пугает, наоборот, привлекает внимание. Самые демонстративные дети стремятся постоянно находиться на глазах у психолога, вступать с ним в контакт, отвлекая его тем самым от истинного объекта наблюдения. Но, несмотря на все сложности, наблюдение является незаменимым методом диагностической работы психолога, особенно в период адаптации детей в образовательном учреждении.

Наблюдение за взаимодействием младших дошкольников необходимо проводить еженедельно. Особенно это касается периода адаптации в группе детского сада. Ссоры и конфликты детей могут быть связаны с адаптацией к новым непривычным условиям детского сада, появлением в жизни ребенка сверстников (ведь кто-то из малышей их видит впервые). Единицы наблюдения, которые определяет психолог в связи с выявлением особенностей отношений между детьми, а также между детьми и воспитателем, ориентированы на выявление поведенческих реакций детей в ситуации фрустрации, возможностей детей устанавливать дружеские связи друг с другом, готовности к взаимопомощи, установлению симпатий и антипатий.

Психолог не всегда имеет возможность наблюдать за всеми воспитанниками детского сада. Неоценимую помощь в получении этих сведений может оказать педагог, на конкретных примерах показывая особенности поведения ребенка. При анализе поведения детей важно соблюдать правило целостности, учитывая не только мнение педагога, но и данные наблюдений, а также стандартизованных методик, используемых при работе с детьми индивидуально. Педагог-психолог должен учитывать, что дошкольники еще не умеют писать и быстро утомляются, в связи с чем нужно подбирать методики, максимально копирующие игровую деятельность, а также использующие ресурс детского рисунка.

Уже в дошкольном возрасте детские группы отличаются друг от друга рядом параметров развития. Следовательно, и влияние детской группы на становление личности ребенка будет различным. К таким параметрам относятся особенности межличностных отношений и общения, содержание оценочных отношений, специфика «общественного мнения», уровень развития совместной деятельности.

А. В. Петровский в структуре межличностных отношений в детской группе выделил:

— функционально-ролевые отношения, развиваются в совместной деятельности (учебной, игровой, трудовой, продуктивной) и под непосредственным руководством взрослого. Основная их функция — усвоение норм и способов действий в группе. Методы изучения: опросники, беседы, наблюдение, стандартизированное интервью;

- эмоционально-оценочные отношения, осуществляют коррекцию поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. Методы изучения: социометрический опрос;

— личностно-смысловые отношения, это взаимосвязи в группе, при которых мотив одного ребенка приобретает для сверстников личностный смысл. Методы изучения: методики изучения коллективистской идентификации, метод погруженной субъектности.

Я. Л. Коломинский за основу выделения структуры межличностных отношений в детской группе берет понятие «межличностное взаимодействие», которое включает в себя взаимоотношения, общение и взаимооценивание. Поэтому при социально-психологическом изучении группы дошкольников он предлагает использовать комплекс соответствующих диагностических процедур: социометрическую методику (для изучения взаимоотношений детей); методы наблюдения, нацеленные на процессы непосредственного взаимодействия (для изучения внутригруппового общения); разные варианты оценочных методик (для изучения положения ребенка в системе взаимооценок).

Диагностика межличностных отношений в дошкольной группе

Сфера межличностных отношений детей сложна, многогранна. Важный принцип диагностики детской группы — это комплексное исследование всех явлений в их взаимосвязи. Я. Л. Коломинский выделяет в социально-психологическом исследовании дошкольной группы четыре этапа:

1) наблюдение — когда «общество» детей еще представляет собой диффузную группу. Программа наблюдения включает в себя: особенности проявления ребенком потребности в социальных контактах; уровень развития коммуникативных, организаторских умений; характер и степень выраженности личностной направленности (альтруистический, эгоистический); развитие эмпатии, рефлексии и т.д.;

2) социометрическое исследование — выявляются статусная структура группы, индивидуальные статусные категории, групповые социометрические индексы;

3) аутосоциометрический, оценочный эксперимент и другие несоциометрические процедуры;

4) составление социально-психологических характеристик группы, каждого ребенка в системе межличностных отношений; планирование коррекционных воздействий, направленных на оптимизацию межличностного общения.

Данные методы психологической диагностики уместно использовать и при работе с детьми младшего школьного возраста. При этом основные акценты можно сделать на исследовании структуры межличностных контактов, выявление лидеров (позитивных и негативных) и аутсайдеров. Для этого используются производные социометрической методики американского психолога Дж. Морено. Из беседы с младшими школьниками легко узнать мотивы предпочтений одноклассников, их черт характера, особенностей поведения. Можно выяснить особенности поведенческих реакций детей, не пользующихся в классе популярностью. Таким образом устанавливаются характеристики личности, значимые для класса. Часто младшие школьники оценивают сверстников по таким характеристикам, как красота, успешность в общении с одноклассниками, хорошая учеба. Для исследования межличностных отношений можно использовать модифицированный вариант социометрической методики французского психолога Р. Жилия.

Этические проблемы изучения проблем взаимодействия.

Основной задачей школьного психолога является обеспечение нормального хода психического развития ребенка. Вследствие этого моральная и гражданская ответственность школьного психолога за свои действия очень высока, поскольку многие психические процессы имеют необратимый характер. Все сказанное позволяет сформулировать главный этический принцип, который должен лежать в основе профессиональной деятельности школьного психолога: этот принцип установлен еще Гиппократом применительно к врачебной этике — «не навреди».

Выявляя характер проблем во взаимодействии между детьми, психолог должен провести комплексное исследование, применив разные виды диагностического инструментария, от наблюдения и экспертных оценок до тестовых методов (при этом нужно разумно тратить время на диагностику, сочетая разные виды анализа) и проведя консультации со всеми участниками образовательного процесса.

Важно также учитывать, что консультации должны проходить изолированно от учебного процесса: дети не должны являться свидетелями общения учителя и психолога, особенно если предметом общения является кто-то из их одноклассников. Только после этого психолог может делать вывод о причинах, повлекших за собой конфликтную ситуацию, давать рекомендации учителям и родителям, а также составлять на основе полученной информации коррекционную программу по формированию эффективного взаимодействия между детьми.

Стоит также отметить ответственность психолога в ситуации, когда психолог в течение некоторого времени являлся свидетелем конфликтных отношений учащихся или учащегося и учителя (или был поставлен в известность о событии) и не предпринял попыток исправить положение.

Особенности психодиагностической работы в детском саду:

Диагностическая работа в детском саду обуславливается следующей спецификой психолого-педагогического взаимодействия педагогического коллектива с детьми:

- стилем взаимоотношений в возрастной группе: взрослый — ребенок;
- воспитательной стратегией: ее соответствием концепции дошкольного воспитания;
- образовательной стратегией: ее соответствием образовательной программе детского сада;
- психологической личностно-эмоциональной стабильностью членов педагогического коллектива.

Процедура психологического обследования детей дошкольного возраста по проблемам взаимодействия с участниками образовательного процесса имеет ряд этапов:

- 1) подготовительный: социально-бытовая характеристика жизнедеятельности ребенка на основе анкетирования родителей; педагогический анамнез на основе анкетирования и бесед с воспитателями; семейный анамнез на основе анкетирования и бесед с родителями и значимыми взрослыми в семье ребенка;
- 2) адаптационный: знакомство с ребенком в процессе наблюдений, бесед с ним, анализа продуктов детского творчества;
- 3) основной: тестирование;
- 4) интерпретационный: составление психологического заключения и сопутствующих документов на основе обработки и анализа диагностических данных;
- 5) заключительный: констатация результатов обследования в процессе беседы; рекомендации родителям или воспитателям.

Существуют специфические правила тестирования детей дошкольного возраста:

- удержание единой пространственной позиции психолога с ребенком («глаза в глаза»);
- предоставление свободного выбора первоначальной сферы деятельности (игра, рисунок, общение и др.);
- чередование сфер деятельности в используемых тестах (общение — конструирование — движение — рисование);
- временное регламентирование тестирования (от 1 часа до 20—30 минут в зависимости от возраста ребенка);
- регламентация личностно-эмоциональной нагрузки, которая обеспечивается чередованием экспрессивных и ассоциативных средств в проективных методиках;
- дублирование тестов общей диагностической направленности для подтверждения результатов;
- варьирование процедуры тестирования, которое обеспечивается недирижистскими инструкциями и сменой структурных этапов тестирования, использованием всех видов помощи при выполнении тестовых заданий.

Виды диагностической работы в детском саду:

— наблюдение за деятельностью и поведением ребенка в разные режимные моменты, в специально организованной деятельности, а также в свободной игровой деятельности в естественной обстановке. Результаты наблюдений фиксируются в дневнике наблюдений;

— беседа с ребенком, родителями, педагогом и другими взрослыми, участвующими в его воспитании;

— анкетирование взрослых;

— изучение продуктов детского творчества;

— тестирование ребенка по некоторым параметрам его психофизического развития.

К основным методам диагностики ребенка относятся беседы с его сверстниками, групповые психологические игры и др. Диагностическое исследование в детском саду проводится только по письменному запросу/согласию родителей после предварительной консультации с психологом и в рамках образовательной программы. Наблюдение за взаимодействием детей со взрослыми и сверстниками

В ходе естественного наблюдения за общением детей раннего возраста с воспитателем и сверстниками необходимо фиксировать степень выраженности тех или иных проявлений в соответствии с показателями социальной самоидентификации:

- испытывает интерес к сверстнику и взрослому;
- стремится к общению со взрослыми и сверстниками;
- открыт для контактов со взрослыми и сверстниками;
- испытывает потребность в эмоциональном контакте со взрослыми, ярко выражая свои чувства;
- восприимчив к эмоциональному состоянию партнера по взаимодействию, реагирует на него (хмурится в ответ, улыбается);
- активен (инициативен) во взаимодействии со сверстниками;
- стремится быть самостоятельным при взаимодействии (в ситуации совместной деятельности со взрослыми и сверстниками).

Результаты наблюдений желательно фиксировать не реже одного раза в неделю.

Изучение особенностей отношений ребенка с педагогом может проводиться на основе таких методов, как анализ рисунков на тему «Мой воспитатель», методики «Лесенка», бесед с ребенком о воспитателях группы.

Многие психодиагностические методики, применяемые в детском саду, применимы и в начальной школе. Перечислим основные методики, с помощью которых можно проанализировать уровень сформированности эффективных межличностных отношений в классе:

— социометрическая игра «Секрет» (автор — Т. А. Репина): выявляет систему существующих между детьми избирательных предпочтений;

— методика «Капитан корабля»: предназначена для диагностики статуса дошкольников и младших школьников в коллективе сверстников;

— методика «Мозаика»: естественный эксперимент, в котором изучаются особенности межличностных отношений между сверстниками, в

том числе степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника; характер участия в действиях сверстника, характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу»;

— методика Р. Жилия: позволяет исследовать социальную приспособленность ребенка, сферу его межличностных отношений и ее особенности, восприятие ребенком семейных отношений;

- социометрический тест: предназначен для диагностики эмоциональных связей, т.е. взаимных симпатий между членами группы;

- методика диагностики межличностных отношений американского психолога Т. Лири: предназначена для изучения стиля и структуры межличностных отношений и их особенностей, а также исследования представлений испытуемого о себе, о своем идеальном Я, отношения к самому себе;

- методика изучения взаимных отношений «ученик — преподаватель» (но Ю. Ханину — А. Стамбулову);

методика «Изучение сплоченности коллектива» (показатели ценностно-ориентационного единства) Р. С. Немова позволяет выявить уровень сплоченности и ценностно ориентационного единства коллектива посредством определения частоты распространения положительных и отрицательных характеристик значимого для группы явления;

- тест «Рисунок семьи» (автор — Т. Г. Хоментаскас): позволяет выявить особенности внутрисемейного общения.

Одним из интересных способов оценки владения навыками конструктивного взаимодействия является методика «Рукавички» Г. А. Цукерман. Она проводится в виде игры. Детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т.е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает силуэтное изображение пары рукавичек и одинаковые наборы цветных карандашей. Методика оценивает продуктивность совместной деятельности (похожими ли получились рукавички), а также умение детей договариваться, убеждать и отстаивать свое мнение.

Диагностическая деятельность школьного психолога может строиться с опорой на парадигму психологического сопровождения, разработанную М. Р. Битяновой и опирающуюся на ее идею психолого-педагогического статуса школьника. Напомним, что сопровождение — это система профессиональной деятельности психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия.

Психолого-педагогический статус учащегося предполагает совокупность психологических характеристик важнейших видов деятельности: поведения, внутреннего психического состояния школьника,

которые оказывают влияние на успешность его обучения и развития в школьной среде.

Психолого-педагогический статус имеет следующие параметры:

- особенность познавательной сферы: включает в себя соотношение уровней развития когнитивных процессов педагогическим требованиям, а также умственную работоспособность и темп умственной деятельности;
- особенность поведения и общения школьников: включает в себя взаимодействие со сверстниками, педагогами, произвольность поведения, соблюдение социальных норм;
- особенность личностной сферы: включает в себя наличие и характер учебной мотивации, устойчивость эмоциональных состояний, волевые свойства личности;
- особенность отношения к миру, к другим и к самому себе: включает в себя отношение к окружающей действительности, сверстникам, педагогам и к самому себе.

Диагностика по методам включает в себя экспертные или стандартизованные виды, а по формам — наблюдение, опросные и проективные методы, а также эксперимент. Принципы построения психодиагностики опираются на прогностичность методов, развивающий потенциал методик, экономичность проведения диагностической процедуры и на конфиденциальность. Критерии выбора прогностических методик следующие: дифференциальные возможности методик, их точность, валидность, надежность и репрезентативность.

Схематичная развертка психодиагностических процедур в школе может включать мониторинг и углубленную диагностику. При этом мониторинг по отношению к старшей школе может опираться на обследование подростков в период острого возрастного кризиса и на этапе профессиональной ориентации.

Диагностика в средней школе определяется особенностями возраста: «я действую сам» через раскрытие познавательной тяги к запретному, через обособление от взрослых с одновременной значимостью принятия референтной группы. Значимые особенности проявляются через социальную обусловленность познавательной мотивации, развитие социальных интересов, актуализацию самопознания и социальную сензитивность.

В связи с этим в фокусе диагностики могут быть личностная, социальная и познавательная сферы. Подростки имеют следующие доминанты развития: «я понимаю, зачем я действую» в контексте личностной рефлексии и поиска смысла жизни, становления внутренней позиции личности, значимости социального взаимодействия со сверстниками и значимыми другими. Значимые особенности возраста характеризуются: особенностью деятельности, выраженной индивидуализацией способностей, сферой интереса и способов деятельности, выстраиванием мировоззрения через принятие определенных ценностных систем.

Фокусом диагностики у учащихся старшей школы могут быть: исследование стратегий профессионального выбора и жизненных

перспектив; изучение и самоисследование мотивационной и волевой сферы личности; психосексуальной сферы; проблемы отношений в социальном пространстве семьи, группы сверстников.

Ядром мониторинга для учеников средней школы могут быть: выявление фаз подросткового кризиса с целью своевременной коррекции возможных отклонений; диагностика асинхронности развития; диагностика познавательных процессов через выявление восприятия, памяти и мышления.

Для диагностики взаимодействия в малых группах используются социометрические методы. Данное направление появилось в 1934 г. с опубликованием работы Дж. Морено «Кто выживет».

Социометрия — это вызванный исследователем акт выбора испытуемыми других членов группы для совместной деятельности в заданных контролируемых условиях.

Важно понимать, что с помощью социометрии диагностируются взаимоотношения членов группы, их межличностные предпочтения. Популярность метода делает необходимым осторожное отношение к результатам социометрической диагностики. Во-первых, наиболее предпочитаемый член группы, т.е. звезда, — это совершенно необязательно лидер коллектива, а если это так, то прогностическая возможность анализа этого статуса весьма ограничена. Во-вторых, коэффициент взаимности отношений, т.е. большое количество случаев взаимного выбора, отнюдь не свидетельствует о групповой сплоченности. Однако это не снижает положительного эффекта от применения метода, и при аккуратном и вдумчивом использовании социометрический метод может стать хорошим прогностическим инструментом.

В социометрических исследованиях принято выделять три этапа:

1) социометрия — измерение статусной структуры коллектива. Исследователи-практики отмечают, что сами по себе выявленные индексы ни о чем не говорят. Они приобретают смысл лишь при соотнесении показателей с возрастной нормой, с временем жизни коллектива, с индивидуальными характеристиками учащихся;

2) установление закономерной связи между выявленными показателями и личностными и групповыми характеристиками. Исследователи используют разные методики, наиболее популярные из них — выявление ценностно-ориентационного единства группы, референтометрия, непосредственные наблюдения. Сопоставление социометрических индексов и данных социально-психологических характеристик группы позволяет составить социально-психологический портрет исследуемой группы;

3) формирование и коррекция межличностных взаимоотношений в исследуемой группе.

Непосредственное измерение социометрических индексов — процедура, ставшая классической в социально-психологической диагностике.

А. Н. Лутошкин предложил проективную эмоционально-символическую аналогию, выявляющую уровень развития коллектива. Движение групп от неколектива к коллективу проходит пять этапов:

1. «Песчаная россыпь». Нередко встречаются на нашем пути песчаные россыпи. Посмотришь — сколько песчинок собрано вместе, но в то же время замечаешь, что ничто их не соединяет между собой. Подует легкий ветерок — отнесет часть песка, что лежит с краю, подальше. Дунет ветер посильнее — разнесет песчинки в стороны, пока кто-нибудь не сгребет их опять в кучу. Есть группы ребят, очень похожие на такие россыпи. Вроде все вместе, а присмотришься — каждый сам по себе. Не находят эти ребята дела, которое бы их объединяло, неинтересно им быть вместе, не решаются пойти друг другу навстречу. В таких группах отсутствуют авторитетные люди, хорошие организаторы, вокруг которых могли бы сплотиться ребята. И потому «песчаная россыпь» не приносит ни радости, ни удовлетворения тем, кто ее составляет.

2. «Мягкая глина». Известно, что мягкая глина — материал, который сравнительно легко поддается воздействию. В руках хорошего мастера этот материал превращается в искусное изделие. Но он может так и остаться простым куском глины, если к нему не приложить достаточного усилия и умения. Когда в группе еще нет коллектива, ей особенно нужен хороший мастер — лидер, вожак, который смог бы повести за собой. Но этому лидеру нужна поддержка. Если его не поддерживают окружающие, ему трудно проявить себя. А самим ребятам без подсказки действовать трудно: нет опыта, не все понимают друг друга, не все готовы прийти другому на помощь. Нет еще у таких ребят и настоящей дисциплины. Скрепляют их в основном требования старших.

3. «Мерцающий маяк». В штормящем море и начинающему, и опытному мореходу маяк приносит уверенность — курс выбран правильно. Важно только быть внимательным и не потерять световые всплески из виду. Маяки горят не постоянно, а периодически выбрасывая пучки света. Они как бы говорят: «Я здесь, я готов прийти на помощь». Формирующийся коллектив тоже озабочен, как ему держать правильный курс. Здесь преобладает желание трудиться сообща, помогать друг другу, бывать вместе. Но желание — это еще не все. Для настоящих общих дел нужно постоянное горение, а не одиночные, пусть даже очень яркие вспышки. В таком коллективе есть на кого опереться, авторитетны «смотрители маяка», те, кто поддерживает горение маяка, — организаторы, актив. Однако ребятам не всегда хватает сил собрать свою волю, проявить настойчивость в достижении общей цели, подчиниться коллективным требованиям. Активность проявляется всплесками, да и то не у всех.

4. «Алый парус». В романтической традиции алый парус — символ устремленности вперед, дружеской верности, неуспокоенности. В таком коллективе живут и действуют по принципу «один — за всех, все — за одного». Товарищеские взаимоотношения и искренняя заинтересованность делами друг друга и всего коллектива сочетаются с принципиальностью и взаимной требовательностью. Командный состав «парусника» — знающие и надежные организаторы, верные товарищи. К ним идут за советом, за помощью, и они бескорыстно оказывают ее. Здесь нет пассажиров, все члены

экипажа. Все вместе радуются удачам, огорчаются, когда кому-нибудь плохо. Коллектив интересуется не только собственными делами, но и теми событиями, которые происходят в других коллективах. Правда, не скажешь, что здесь готовы в любую минуту прийти на помощь другим коллективам, которые в этом нуждаются. Стремление к этому есть, но его еще надо подтвердить делом. Случается, что бури и ненастья нарушают на некоторое время ритм работы коллектива, но в борьбе выковывается характер.

5. «Горящий факел». Настоящий коллектив — тот, который не удовлетворен собственным благополучием и, не дожидаясь просьб, спешит на помощь другим, который бескорыстно стремится принести пользу людям, всему обществу, высоко подняв над собой горящий факел, освещающий дорогу другим. Горючий материал для этого огня — дружба, взаимопонимание, ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив, и за дела всего общества.

Символическое описание уровня развития коллектива является своеобразным аутосоциометрическим диагностическим методом. Эта методика может быть адаптирована под различные задачи исследования и практики. Например, психолог может предложить ученикам самостоятельно найти метафору, с помощью которой можно охарактеризовать положение класса. Далее подросткам предлагается подобрать метафору, описывающую идеальный коллектив — тот, в котором подросткам было бы интересно находиться.

После такой самостоятельной творческой работы психолог знакомит учеников с предложенными А. Н. Лутошкиным метафорами и предлагает им выбрать метафору, описывающую положение дел в их коллективе, а также метафору, описывающую желанный идеал. Данная методика может применяться в коррекционно-развивающих целях. Использование социометрического метода вообще и аутосоциометрического метода в частности актуализирует у подростков понимание своей проблемы социальной идентичности.

Подросток начинает задавать себе вопросы: «Кто я в системе отношений с другими?», «Кто эти другие, с которыми я вступаю в определенные отношения?», «Кто есть мы и как мной это переживается?»

4. Психокоррекционная и развивающая работа психолога

В образовательных учреждениях работа психолога направлена на развитие когнитивной сферы ребенка, общих и специальных способностей, эмоционально-личностной сферы, морально-этических норм и правил поведения. Практика работы в этом направлении показывает, что более эффективны косвенные методы коррекционно-развивающей работы, чем прямое воздействие на ребенка со стороны психолога. Косвенное воздействие осуществляется через общение и взаимодействие с группой сверстников, родителями ребенка и воспитателями. Коррекционно-развивающая работа осуществляется и по запросу педагогов, и по

результатам диагностики, и, что особенно важно, в соответствии с пожеланиями родителей.

Совместно с родителями и педагогами психолог принимает решение о создании определенных условий для коррекции того или иного качества ребенка. К примеру, развитие коммуникативных навыков у застенчивого ребенка идет в двух направлениях: с одной стороны, родители организуют взаимодействие и общение ребенка с другими детьми и взрослыми за пределами детского сада под патронатом психолога; с другой стороны, педагоги в детском саду тактично расширяют сферу конструктивного взаимодействия ребенка со сверстниками. Совместная деятельность родителей, педагогов и психолога по развитию и коррекции личностных качеств ребенка согласуется в ходе индивидуальных или групповых (педагог + + родитель + психолог) консультаций.

Психологические проблемы диады «родитель — ребенок» не могут быть решены только благодаря психокоррекции родителей или только психокоррекции ребенка. Для того чтобы снять эти проблемы и особенно предупредить возможность их возвращения, необходима параллельная психокоррекционная работа с родителями и ребенком. Какие бы положительные перемены ни происходили с ребенком в детской группе, он, возвращаясь в семью, не в состоянии нарушить тот аномальный «гомеостаз», который способствовал возникновению его психологических проблем.

Основными *показаниями для проведения коррекции* проблем взаимодействия в дошкольном и младшем школьном возрасте являются:

— трудности коммуникации: низкий уровень коммуникативной компетентности; несформированность коммуникативных действий и операций; неумение согласовывать свои действия с партнерами; отсутствие адекватных способов разрешения конфликтных ситуаций; необщительность, замкнутость (при условии сформированноеTM потребности в общении); социальная изолированность, низкий социометрический статус;

— социальный инфантилизм: низкий уровень сформированность социальных мотивов; неудовлетворительная или неадекватная ориентировка в системе социальных норм и правил; неотчетливые и размытые представления о социальных ролях и системе социально одобряемых отношений;

— трудности произвольной регуляции ребенком поведения и деятельности: трудности принятия и сохранения цели; отсутствие или низкий уровень развития способности планировать свои действия в соответствии с поставленной целью; неумение контролировать свои действия и предвидеть их последствия; неспособность правильно оценить результаты действия и внести необходимые коррективы в деятельность; неспособность действовать в соответствии с заданным образцом и правилом; импульсивность и ненаправленность; «полевой» тип поведения и деятельности; чрезмерная зависимость от взрослого, проявляющаяся в сверхпослушании, конформности и безоговорочном признании авторитета взрослого во всех сферах жизнедеятельности;

— нарушения поведения: умеренная агрессивность; вредные привычки (сосание пальца, грызение ногтей и пр.); отказ от пищи; трудности кормления; воровство (в тех случаях, когда совершается только дома);

— несформированность социальной потребности в общении со взрослыми и сверстниками, крайний эгоизм и себялюбие;

— явное асоциальное поведение: крайняя агрессивность, часто немотивированная, проявляющаяся в форме физической и вербальной агрессии (сквернословие, «обзывание», намеренное уничижение личности другого человека в вербальной форме), сопровождаемая вспышками неуправляемой и не обоснованной ситуацией взаимодействия ярости с соматовегетативными проявлениями (ребенок бледнеет или краснеет, заходится в крике, его начинает бить дрожь, наблюдаются непроизвольные тики, заикание и пр.); случаи жестокости в отношениях с другими людьми; явное демонстративное курение (в младшем школьном возрасте); широкое использование нецензурных слов и брани в общении; воровство у сверстников.

Опасность включения в детскую группу ребенка, ворующего у сверстников, связана с тем, что уже в младшем школьном возрасте у детей возникает практика разрешения подобных происшествий путем «самосуда» и репрессивных мер, без привлечения взрослого. Подобный опыт играет негативную роль как для нарушителя, так и для пострадавшего.

Несмотря на обилие конкретных методик, используемых в практической возрастной психологии для коррекционных целей, все их можно условно объединить в четыре большие группы: игротерапия, арттерапия, поведенческая терапия и социальная терапия.

Методы игротерапии

С точки зрения психоанализа, поскольку структура невротической личности складывается именно в детские годы, оптимальным путем разрешения трудностей личностного развития в зрелости должны стать обращение к детским годам и оказание необходимой психоаналитической помощи еще на этапе складывания структуры невроза. Предварительное условие осуществления любой психологической работы с ребенком - установление эмоционально-позитивного контакта с ним. Игра в психоаналитическом подходе является удачной заменой метода свободных ассоциаций.

Игра представляет собой символическую деятельность, в которой находят свободное выражение подавленные и ограниченные социальным контролем бессознательные импульсы и влечения. В ролях, принимаемых на себя ребенком, в его игровых действиях с игрушками кроется определенный символический смысл. Успех в использовании игры как символа деятельности побудил представителей психоанализа обратиться к другим видам символической активности: рисованию, вербальной фантазии и воображению, что породило еще два метода арттерапии — рисуночную терапию и библиотерапию.

В настоящее время психоаналитический подход претерпевает определенные трансформации, смыкаясь в своих лучших образцах с гуманистическим подходом. Фрейдистское содержание игротерапии, сводящее игру к актуализации первичных сексуальных влечений, все более подвергается «вымыванию». Популярность метода и эффективность игротерапии для преодоления трудностей психического развития объяснена так: «Гениальность учения Фрейда заключается в том, что если сбросить с нее сексуальную оболочку, то за ней раскрывается тончайшая сетка социальных отношений (самых разных — от интимных до широких). За всеми травмами... стоят социальные отношения».

Гуманистически ориентированный подход. Теоретические основы подхода были заложены в работах американских психологов А. Маслоу, К. Роджерса и австрийского психолога А. Адлера. В психологической практике применительно к детям этот подход представлен терапией отношений. В основе игровой терапии, центрированной на ребенке (недирективной), лежит представление о спонтанности психического развития ребенка, обладающего внутренними источниками саморазвития и возможностями самостоятельного разрешения проблем личностного роста. Вместе с тем процесс личностной самореализации и саморазвития может быть нарушен или ограничен вследствие неблагоприятных средовых условий либо нарушений взаимодействия и общения со значимыми другими, и в первую очередь с родителями и близкими взрослыми. Связь с другим человеком составляет необходимое условие личностного развития.

Основная задача коррекции состоит в создании или восстановлении значимых отношений между ребенком и взрослым с целью оптимизации процесса личностного роста и развития ребенка. Игра как деятельность, свободная от принуждения, подчинения, страха и зависимости ребенка от мира взрослых, представляет для него, по мнению сторонников недирективной терапии, единственную возможность свободного самовыражения, исследования собственных чувств и переживаний. Игра позволяет ребенку освободиться от эмоциональной напряженности и фрустрации, изначально предопределенной антагонизмом реальных жизненных отношений между ребенком и взрослым. Таким образом, игра является эффективным средством для решения не только коррекционных, но и профилактических задач, что позволяет рекомендовать игротерапию к использованию во всех детских учреждениях и коллективах.

В то время как представители психоаналитического подхода связывают коррекционные возможности игры с ее символическим характером, сторонники недирективной терапии главное значение придают практике реальных взаимоотношений ребенка и взрослого в процессе игры. Взрослый в игротерапии реализует как бы «двойную функцию»: выступая в качестве «идеального родителя», терапевт посредством эмпатического принятия обеспечивает ребенку переживание чувства самоценности и облегчает самопринятие; выступая в качестве партнера по игре, терапевт открывает возможности приобретения нового опыта равноправного сотрудничества и

кооперации, где каждый участник взаимодействия получает свободу выбора поступка и право принятия на себя ответственности. Принципиально новые характер и содержание отношений между ребенком и взрослым уничтожают традиционную дистанцию между ними и в значительной степени приводят к возрастанию социальной компетентности ребенка.

Отражение эмоций, переживаемых ребенком в процессе игры, в ходе исполнения принимаемых на себя ролей, моделирование реальных, значимых для него межличностных отношений дает ему возможность прочувствовать последствия своих поступков, выявить новый смысл, новые социальные мотивы деятельности.

Итак, в качестве основных можно выделить следующие психологические механизмы коррекционного воздействия игры:

- моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, исследование их ребенком и его ориентировка в этих отношениях;
- изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного Я в игре и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций;
- формирование наряду с игровыми реальными отношениями, т.е. равноправных партнерских отношений сотрудничества и кооперации между ребенком и сверстниками, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития;
- организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в проблемных ситуациях, их интериоризация и усвоение.

Методы арттерапии и поведенческой терапии

Арттерапия как метод психокоррекционного воздействия основывается на развитии двух базовых психологических способностей человека — символической функции мышления и воображения и творческих процессов самовыражения, формирования направленности на поиск нестандартных решений проблем. Наиболее известными и эффективными принято считать такие виды арттерапии, как собственно арттерапия (рисуночная терапия и терапия, основанная на изобразительном искусстве), музыкальная терапия, библиотерапия («сочинительство» и восприятие художественных произведений), танцевальная терапия, кинотерапия.

История арттерапии как практики работы с детьми в целях коррекции и оптимизации их развития связана с попытками педагогов, дефектологов и врачей еще в XIX в. использовать приемы изобразительной деятельности для коррекции сенсомоторных способностей, развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и оптимизации познавательных возможностей детей с трудностями умственного развития. Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей к самовыражению и самопознанию. Расширение возможностей

самовыражения и самопознания через искусство (но сравнению, например, с игрой) связано с его продуктивным характером — созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, переживания и способности ребенка, облегчающих процесс общения с окружающими людьми.

С точки зрения представителей гуманистического направления коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации, для утверждения и познания своего Я. Продукты творчества, создаваемые ребенком, объективируют его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления межличностных отношений со значимым социальным окружением (родителями, учителями, воспитателями, сверстниками). Интерес к результатам творчества ребенка со стороны окружающих и безоценочное принятие ими продуктов детского творчества (рисунков, стихов, сказок, поделок) повышают самооценку ребенка и степень самопринятия и самооценности.

Итак, целью и результатом арттерапии в рамках гуманистического подхода выступают самопознание, самоутверждение, оптимизация отношений личности с окружающими людьми, исследование реальности, все более глубокое и полное ее познание. Наиболее полно разработаны рисуночная терапия и драматерапия. При работе с детьми эти виды арттерапии широко сочетаются с другими психокоррекционными методами: игротерапией, поведенческой терапией и др.

Использование арттерапевтических методов, и в первую очередь рисуночной терапии, становится незаменимым в случаях, когда оказывается невозможным применение игротерапии. Арттерапия показана при тяжелых эмоциональных нарушениях, несформированности у ребенка коммуникативной компетентности, при низком уровне развития игровой деятельности и отсутствии игровых мотивов и интереса к игре, когда «естественный», культивируемый обществом игровой канал, обеспечивающий личности возможность переживания и переработки аффекта, «не срабатывает».

По сравнению с игрой арттерапия предоставляет ребенку широкие возможности для эмоционального выражения аффекта социально приемлемым способом. Поскольку 3—5-летние дети еще только овладевают техникой и способами изображения, а символическая функция еще только начинает развиваться, арттерапия в этом возрасте оказывается недостаточно эффективной. Здесь предпочтение следует отдать игротерапии, а рисование лучше включать в контекст игровых заданий.

В возрасте от 6 до 10 лет уровень развития символической функции уже обеспечивает возможности самоисследования и самовыражения личности в процессе создания творческого продукта, помогает ребенку наладить коммуникацию с другими людьми. Для коррекции межличностных отношений у старших дошкольников и младших школьников можно

использовать рисуночную терапию на темы: «Рисунок группы детского сада», «Мой друг в детском саду», «Мой класс» и пр.

Методы поведенческой терапии направлены на обучение ребенка адекватным формам поведения в проблемных ситуациях. Теоретической основой метода поведенческого тренинга является бихевиоризм, как в его классическом варианте, так и в современных модификациях. В случае применения поведенческого тренинга целью коррекции становится приобретение нового адаптивного поведения, отсутствующего в поведенческом репертуаре клиента (а не задача изменения уже имеющегося поведения).

Метод поведенческого тренинга существует в трех модификациях соответственно трем основным теоретическим подходам: оперантному и социальному научению, педагогическому подходу.

Теория оперантного научения, разработанная американским психологом Б. Скиннером, основывается на механизме оперантного обусловливания, суть которого состоит в выработке нового поведения через модификацию уже усвоенных поведенческих реакций путем манипулирования положительным и отрицательным подкреплениями. Психологическим механизмом коррекционного воздействия является систематический контроль и немедленное подкрепление (положительное или отрицательное) поведения ребенка. Применение этого метода возможно только в строго контролируемой среде, там, где возможно осуществить значимое для субъекта незамедлительное подкрепление.

Канадским психологом Д. Мейхенбаумом была разработана программа когнитивной модификации поведения, направленная на развитие саморегуляции. Эта программа была использована при коррекции поведения импульсивных, гиперактивных, невнимательных и неорганизованных школьников. Программа включала обучение ребенка анализу ситуации, планированию решения, контролю хода исполнения, конечной оценке полученного результата. Эти задачи были выделены и представлены ребенку как необходимые звенья поведения, как условия, четкое выполнение которых обеспечивает достижение результата.

Последовательность этапов коррекционной работы включала фазу моделирования (терапевт ставит задачу и, рассуждая вслух о том, что надо сделать, решает ее), фазу совместного выполнения задачи, фазу вербализованного самостоятельного выполнения ребенком действия и, наконец, фазу «скрытого» выполнения субъектом задачи во внутреннем плане. Таким образом обеспечивалась интериоризация внешнего диалога, замещающего дезадаптивный, неэффективный внутренний диалог пациента. Основными составляющими этого диалога являются вопросы по существу задачи и ответы на них, выполняющие функции планирования решения, инструктирование с целью управления исполнением, реплики самоободрения, используемые для самоподдержки и преодоления фрустрации («У тебя получится!», «Не волнуйся, все хорошо, держи себя в

руках!)), оценочные высказывания, выполняющие функцию самоподкрепления («Ты все делаешь верно», «Молодец, ты сделал это!»).

Мейхенбаум отмечает сходство выделенных им этапов когнитивного тренинга и этапов развития «речи для себя», выполняющей планирующую и регулирующую функции (см. работы Л. С. Выготского и Л. Р. Лурия). Опыт применения метода когнитивной тренировки (когнитивной модификации поведения) показал, что когнитивная тренировка в значительной мере влияет на креативность мышления, развивая общую способность к разрешению проблемных ситуаций за счет развития умений специфицировать задачу, выдвигать и верифицировать альтернативные варианты ее решения.

Согласно теории социального научения американских психологов А. Бандуры и Д. Роттера, существуют два пути научения. Первый путь — непосредственным, «опытным» путем в результате проб и ошибок самого субъекта. Это путь неуправляемый, малоэффективный, чреватый опасностями и неудачами для субъекта обучения. Второй путь — через подражание социальным моделям — значительно более эффективен и позволяет приобрести человеку такие формы культурного социального поведения, которые были бы ему недоступны в отсутствие образцов и моделей.

Согласно принципам теории социального научения Бандуры, поведенческий тренинг должен быть организован так, чтобы дети имели возможность наблюдать за эффективным, образцовым поведением модели. Особенности поведения модели, способы регуляции и последствия действий должны быть объективированы и представлены ребенку в развернутом виде. Для научения необходимы практика и упражнения — воспроизведение ребенком поведения модели с получением подкрепления и обратной связи, позволяющими ребенку перейти от внешнего контроля и регуляции действий к саморегуляции.

Для педагогического подхода (в рамках метода поведенческого тренинга) характерно внимание не на описании психологических механизмов научения новому поведению, а на последовательности и содержании процедур самого метода. Поведенческий тренинг включает четыре основные техники, каждая из которых реализуется на соответствующих этапах тренинга.

На предварительном этапе тренинга формулируются задачи — «научиться правильному эффективному поведению, приводящему к успеху в такой-то жизненной ситуации». При этом дается развернутое описание жизненной ситуации, составляющей проблему для участников тренинга.

На первом этапе тренинга участникам демонстрируют поведение модели в разыгрываемой проблемной ситуации и организуют обсуждение этого поведения.

На втором этапе тренинга ведущий дает участникам подробную инструкцию в словесной, знаково-символической форме с выделением основных компонентов поведения и существенных для его эффективного выполнения условий.

Третий этап тренинга представляет собой практическую отработку поведенческих реакций участниками занятий, необходимую для приобретения, закрепления и сохранения нового поведения. Практическая часть представляет собой последовательность упражнений прогрессивно возрастающей трудности. Упражнения выполняются как на групповых занятиях, так и дома, в реальной жизненной обстановке, а затем представляются в виде отчета вместе с описанием их результатов.

На четвертом этапе тренинга его участникам предоставляется обратная связь — информация об эффекте их поведения. При этом негативная информация представляет для участников не меньшую ценность, чем сообщение об успехе действия, позволяя разобраться в причине неудачи, уточнить характер поведения и условия, значимые для его исправления. Обратная связь выполняет функцию своеобразного катализатора процесса научения, являясь, по мнению сторонников этого подхода, решающим условием усвоения «правильного» поведения.

Элементы метода поведенческого тренинга находят широкое применение в коррекционной работе с детьми и их родителями — в организации научения новому, более эффективному по сравнению со старым, поведению; в последовательном переходе от игровых ситуаций к условным и реальным жизненным ситуациям; в организации «домашних заданий» — приеме, используемом в основном при работе с родителями.

Деятельностный подход, сформировавшийся преимущественно в отечественной психологической школе, предполагает коррекцию за счет организации специального обучения деятельности. В ходе обучения подвергающийся коррекции человек овладевает психологическими средствами, позволяющими на новом уровне осуществлять контроль и управление внутренней и внешней активностью (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин). Психологическим механизмом психокоррекции является интериоризация, т.е. превращение внешней деятельности (копирование образцов, выполнение инструкций, указаний и т.п.), ее «вращивание» во внутреннюю.

В рамках этого направления были разработаны методики планомерного формирования деятельности, игровой коррекции поведения и психогимнастики для детей. Выбор целей и направленности коррекции, т.е. стратегия ее осуществления, определяется тремя основными принципами: нормативности развития, коррекции «сверху вниз» и системности развития психической деятельности. Тактика коррекционной работы, т.е. выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из так называемого деятельностного принципа коррекции.

Принцип нормативности развития основан на закономерностях психического развития, значении последовательности его стадий для формирования личности ребенка. Он постулирует существование некоторой «возрастной нормы» развития как своеобразного эталона.

Принцип коррекции «сверху вниз» ставит в центр внимания создание зоны ближайшего развития личности ребенка. Воплощение данного

принципа требует учета двух моментов. Во-первых, такая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Во-вторых, коррекция «сверху вниз» (в отличие от коррекции «снизу вверх», имеющей своей целью упрочение того, что уже достигнуто ребенком) носит опережающий, предвосхищающий характер, активно формирует то, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе.

Принцип системности обуславливает необходимость учитывать сложный системный характер психического развития в онтогенезе.

Деятельностный принцип коррекции определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, а также задает способы коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности ребенка путем формирования обобщенных способов ориентировки.

Методы социальной терапии

Уже с середины дошкольного возраста потребность в социальном признании становится одной из ведущих социальных потребностей ребенка. Систематическое неудовлетворение притязаний на социальное признание становится источником формирования устойчивого комплекса личностной неполноценности, причиной возникновения таких явлений, как зависть и ложь.

Объективным показателем степени удовлетворения притязаний ребенка на признание у сверстников является его социометрический статус, отражающий степень популярности ребенка в кругу сверстников и характер межличностных отношений. Трудности социального развития ребенка закономерно влекут за собой отклонения в развитии самосознания личности, сказываясь на становлении Я-концепции и самооценке, межличностных отношениях и общении.

Социальная терапия — это методы психологического воздействия, основанные на использовании социального принятия и признания, социального одобрения и положительной оценки ребенка значимым социальным окружением — как взрослыми, так и сверстниками.

Метод социальной терапии позволяет решать задачи профилактики и коррекции отклонений в личностном развитии ребенка, обусловленных депривацией потребности в социальном признании. Он обеспечивает, во-первых, удовлетворение потребности личности в социальном признании и, во-вторых, формирование адекватных способов социального взаимодействия у детей с низким уровнем коммуникативной компетентности.

Этот метод предусматривает использование таких приемов, как:

- систематическое поощрение взрослым всех без исключения, даже самых незначительных, успехов детей с депривацией притязаний на социальное признание;

- постановка перед ребенком задач, в которых он демонстрирует успех и достаточно высокие результаты. Искусство подбора таких задач состоит в том, чтобы они были не слишком легкими, но в то же время вполне

посильными для ребенка. Достижение результата должно быть социально значимо и высоко оцениваться референтной для ребенка группой;

- техника открытого эффективного общения, отказ от негативной оценки личности ребенка и его неуспешных действий;

- поддержка инициативы ребенка, направленной на исследование и установление социальных отношений и контактов;

- сопереживание, эмпатия и поддержка, оказываемые взрослым «неуспешному» ребенку, систематически испытывающему неудачи, выражение готовности прийти ему на помощь, взаимодействовать с ним. Такое «поддерживающее» поведение авторитетного взрослого становится примером отношения к «неудачнику» для остальных детей и образцом для подражания.

Очевидно, что демонстрация социального признания достижений ребенка возможна лишь в том случае, когда ребенок успешно справляется с задачами, в противном случае похвала скорее усугубит чувство собственной неполноценности. Поэтому использование метода социальной терапии в значительной степени ограничено реальным потенциалом ребенка в достижении успеха в той или иной деятельности. В силу этого метод нуждается в дополнении — в оказании помощи в усвоении ребенком новых, более совершенных способов действий в перспективных видах деятельности, т.е. в таких ее видах, где успех и социальное признание наиболее вероятны. В тех же случаях, когда ожидание успеха ребенка в достаточно короткие сроки представляется сомнительным, в дополнение к социальной терапии применяется статусная психотерапия.

Метод статусной психотерапии представляет собой модификацию метода социальной терапии. Он основан на возрастных перемещениях ребенка, позволяющих регулировать статус ребенка в группе и направленно регулировать относительную успешность его деятельности.

Прием повышения статуса детей в группе и относительной успешности их деятельности (путем перемещения «непопулярного» и «непризнанного» ребенка в группу младших детей) показан для «изолированных» и «пренебрегаемых» детей с неудовлетворенными притязаниями на социальное признание и сформировавшимся комплексом неполноценности.

Прием понижения статуса ребенка в группе за счет относительного снижения успешности (за счет перемещения ребенка в группу старших детей) может быть рекомендован для коррекции личностного развития детей-«звезд» с эгоистической направленностью, авторитарными тенденциями и проявлениями агрессивности в поведении. Изменение социального окружения и понижение собственного статуса объективно вынуждает ребенка изменить свое поведение в направлении все большего учета интересов и требований партнеров по коммуникации.

Необходимы крайняя осторожность и соблюдение определенных правил в применении метода статусной психотерапии при работе с детьми. Так, статусная психотерапия должна применяться только в тех случаях, когда другие методы коррекции оказались неэффективными, либо в случаях,

требующих экстренного психологического вмешательства, когда негативные особенности положения ребенка в группе мешают полноценному развитию его личности.

Решение о применении статусной психотерапии принимается лишь после тщательного изучения причин изоляции ребенка и причин его агрессивного, эгоистического поведения в группе сверстников, причем с учетом его индивидуально-психологических особенностей. В том случае когда метод статусной психотерапии реализуется психологом в условиях детского учреждения, возрастные перемещения должны быть согласованы с администрацией и педагогическим персоналом учреждения, а также с родителями ребенка. Необходимо и для ребенка обосновать возрастное перемещение таким образом, чтобы факт перевода из одной группы в другую (например, в более младшую) не стал для него источником дополнительной психологической травматизации, еще одним подтверждением его личностной несостоятельности и отвержения сверстниками. Универсальным превентивным средством в таких случаях может стать использование метода социальной терапии — присвоение ребенку особого статуса — «помощника и проводника идей взрослого».

Использование приведенных методов психокоррекционной деятельности психолога для формирования эффективных взаимоотношений в детском коллективе не являются панацеей, ведь в образовательном учреждении в процесс взаимодействия практически всегда бывают вовлечены не только дети, но и взрослые: воспитатели, учителя, родители. Никакая позитивная динамика в ходе коррекционного процесса не сможет привести к достижению планируемого эффекта, если изменения в поведении, эмоциональных состояниях ребенка не находят отклика у родителей и ближайшего социального окружения ребенка, если значимые для ребенка взрослые не видят истинного смысла этих изменений. Психолог строит на коррекционных занятиях ту модель взаимоотношений и совместной деятельности ребенка с окружающими людьми, модель поведения, которая создает оптимальные условия для гармонического развития ребенка. Эта модель должна быть принята и усвоена как самим ребенком, так и взрослыми, составляющими его социальное окружение.

Отличие психокоррекции от развивающей работы

Психолог должен понимать, в чем различие между коррекционным и развивающим видами деятельности.

Итак, психокоррекционная деятельность в образовательном учреждении, как и развивающая, проводится после проведения диагностической работы. Но при этом обоснованием для проведения коррекционной работы является выявленное или потенциальное отклонение от нормы поведения.

Таким образом, психолог оказывает коррекционное влияние на выявленные поведенческие проблемы средствами индивидуальной или групповой терапии на основе выработанной программы коррекции.

Коррекционные занятия должны проводиться на регулярной основе, а их результаты — анализироваться средствами диагностики. Коррекция проблем межличностного взаимодействия направлена на формирование адекватных ситуаций способов и приемов общения, выработку регуляторных механизмов поведения, умения детей верно распознавать мотивы поведения друг друга и взрослых. В основе методов коррекции лежат игровые и тренинговые формы терапии, социально-психологические тренинги, кейсы, дискуссии.

Применяя методы развивающей работы, психолог нацелен на работу по сплочению всех субъектов образовательного процесса, выработку доброжелательного общения между ними. Развивающая работа может выполнять функции профилактики проблем межличностного взаимодействия в группе, а может стать продолжением применения программы коррекционной деятельности.

5. Тренинговая деятельность по формированию коммуникативных навыков и сплоченности детского коллектива

Одним из психологических методов, способствующих развитию групповой сплоченности, является тренинговая деятельность по формированию коммуникативных навыков и сплоченности детского коллектива.

Если мы имеем дело со школьным коллективом, то здесь важны не только его сплоченность, но и вектор ее направленности. Часто класс является сплоченным, но не для реализации учебных целей, а для удовлетворения самых разных внеучебных потребностей. Особенно напряженной становится ситуация, когда сплоченность класса направлена против кого-то из членов коллектива. Поэтому необходимо проведение специальных мероприятий по развитию групповой сплоченности детского коллектива с позитивным вектором развития ее направленности.

Известно, что изменение сплоченности отражает специфику групповой динамики. Сплоченность определяется как степень, с которой члены группы хотят оставаться в ней, результирующая сил, удерживающих индивида в группе. Так, на первой стадии развития группы сплоченности как таковой нет, члены коллектива не знакомы или только что познакомились друг с другом. Отсутствие сплоченности выражается в том, что в группе практически нет межличностного общения, цели перед группой ставятся извне и также извне контролируется их выполнение, не возникает чувства «мы». На этой стадии развития школьного коллектива при возникновении каких-то трудностей ученики обращаются за помощью не друг к другу, а к педагогу. Например, если ученик забыл ручку, он сообщает об этом учителю, педагог просит запасную ручку у кого-то из одноклассников и передает ее ученику.

На следующей стадии развития в коллективе появляются подгруппы, завязываются неформальные отношения между отдельными учениками.

На этом этапе формируется сплоченность, но она распространяется не на группу в целом, а лишь на ее отдельные элементы: пары, тройки. Такие подгруппы в школьном классе часто предопределены местом жительства: дети в школу и из школы добираются вместе, обсуждают какие-то темы, завязывают дружеские отношения. На этой стадии появляется чувство «мы», но оно включает в себя только сформированные пары и тройки.

На третьей стадии развития в группе актуализируется борьба за лидерство. В классе появляются нормы общения, члены коллектива самостоятельно решают возникающие трудности. Если на этом этапе не один, а несколько лидеров претендуют на власть, развитие группы может быть драматичным. Класс может расколоться на «группы поддержки» лидеров, между ними чаще всего возникает конфликт.

Но даже если лидер один, не вся группа объединяется вокруг него. Чувство «мы» включает в себя не только ближайших друзей, но и отдельные группировки.

И наконец, на четвертой стадии развития отмечается самая высокая сплоченность группы, что проявляется во взаимопомощи, привлекательности группы для ее членов, развитой неформальной структуре. Цели группы интeриоризованы школьниками, класс выступает как единое целое. Говоря «мы», ученики включают в это понятие весь класс, а не отдельную подгруппу.

Таким образом, групповая динамика рассматривается как совокупность динамических процессов, которые происходят в единицу времени и знаменуют собой движение группы от стадии к стадии.

Тренинговые занятия развивают следующие умения и навыки:

- умение выразить доброжелательность, интерес, выстроить доверительные отношения друг с другом;
 - умение эмоционально сопереживать однокласснику;
 - умение сотрудничать и действовать сообща;
- умение согласовывать свои действия с другими и совместно решать поставленные задачи;
 - умение разрешать конфликтные ситуации.

Все это способствует сближению детей и развитию в детском коллективе чувства «Мы».

Приступая к коррекционным занятиям с дошкольниками, психолог должен помнить, что:

- он не вправе определять индивидуальный ход психического развития ребенка путем радикального коррекционного вмешательства;
- не рекомендуется использовать гипнотические, суггестивные средства воздействия, а также методы психотерапии, не адаптированные к дошкольному возрасту;
- коррекционные воздействия осуществляются только при наличии твердой уверенности в причинах и источниках отклонений в развитии ребенка;
- пространство коррекционных воздействий ограничено нормой и пограничными состояниями развития ребенка.

Итак, функции участников комплексного сопровождения психологического развития ребенка раннего и дошкольного возраста должны быть четко дифференцированы. К сожалению, достаточно часто психолог берет на себя функцию воспитателя — проводит развивающие групповые занятия. Руководители, которые вменяют психологу в обязанность такую работу, ссылаются на то, что его должность называется «педагог-психолог», который обязан выполнять некоторый объем педагогической работы. Однако развитием детей занимается воспитатель, а психолог — отслеживает «нормативность» развития детей и своевременно внедряет профилактические меры.