
Клиническая психология

Психологический и нейропсихологический факторы индивидуализации образования дошкольников в программе «Коучинг Детства»

Гусакова М. П.

*кандидат психологических наук,
доцент ОНУ им. И. И. Мечникова (psyspiro@te.net.ua)*

В русле здоровьесберегающего подхода к образованию отмечен травмирующий эффект обучающих технологий. Проблема сохранения здоровья (физического и психического), поставленная перед нейропсихологией детского возраста, дополняется задачей коррекции уже сформированных искажений или особенностей развития.

Реализация интегрального процесса обучение-развитие наталкивается на нейропсихологические и личностные особенности детей, препятствующие образовательному процессу или искажающие его. Поэтому на практике все чаще возникает потребность в третьей составляющей – коррекции развития в процессе обучения, делающий образовательный процесс здоровьесберегающим и максимально эффективным. Образовательная триада развитие-коррекция-обучение была реализована нами в программе «Коучинг детства» в рамках подготовки детей к школе. Коррекция обучения совершалась путем усиления его доступности (экологический аспект) через индивидуализацию процесса с опорой на нейропсихологический профиль ребенка. Коррекция развития была реализована в создании образовательного круга общения дошкольника и фасилитирующей обратной связи психолога.

Ключевые слова: коррекция развития, здоровьесберегающее обучение, нейропсихологический подход, комплексное психологическое сопровождение дошкольного детства, образовательная триада развитие-коррекция-обучение.

Т. В. Ахутиной введено понятие здоровьесберегающих технологий в обучении [1]. Это значит, что установлено травмирующее действие обычных программ и методов обучения. Выделение такого акцента в образовательном процессе не случайно. Опыт исследований последних лет свидетельствует, что обучение может давать различные побочные эффекты. Эти эффекты могут быть как позитивными для личности и здоровья ребенка, так и негативными.

Отечественная психология имеет давние традиции установления закономерностей влияния различных внешних процессов, протекающих в онтогенезе, на характер и особенности развития личности. Поскольку онтогенез представляет собой процесс не естественного разворачивания некоторой заложенной программы, как полагают некоторые представители зарубежной психологии, а процесс формирования этой программы развития, то педагогические и психологические влияния в детском возрасте являются глубоко интегративными по характеру.

Именно понимание культурно-исторической обусловленности развития ребенка позволило установить ведущее влияние обучения на развитие. Возникшая в ходе исследований возрастной и общей психологии практика развивающего обучения продемонстрировала реальные возможности культурно-исторического подхода. Обнаружилось, что обучение с заранее заданными параметрами когнитивного развития (акцент на теоретическом мышлении как основе любого образования) возможно: развивающее обучение действительно формировало высокий уровень теоретического мышления. Был установлен не только факт влияния обучения на развитие. Оказалось, что раннее формирование теоретического мышления, хотя и возможно, и продуктивно для решения учебных задач, препятствует развитию других когнитивных и даже личностных структур, активно развивающихся в детском возрасте, то есть обладает высокой специфичностью. Так, А. М. Лобок отмечает, что раннее развитие речевого мышления оказывает тормозящее влияние на развитие образного и, в целом, эмоционального мышления. В то время как более спонтанное образное мышление, развиваясь в ходе специальных учебных программ по математике, оказывает стимулирующее опосредованное влияние и на речевое развитие [1].

Выполнив функцию подтверждения возможности проводить развитие целенаправленно, развивающее обучение зашло в тупик изолированной функции теоретического мышления, так как был проигнорирован центральный принцип детской психики – ее тотальная интегративность.

Таким образом, была показана теоретически и подтверждена практически взаимозависимость двух различных процессов, протекающих в онтогенезе – развития и обучения. Сегодня мы поставлены перед необходимостью говорить о дополнении этой диады третьим фактором – коррекцией развития. Это обусловлено двумя причинами.

Была зафиксирована травматичность обучения. Проблема школьной дезадаптации вышла на первый план в обсуждении психологических проблем школьников – оказалось, требуется коррекция влияния обучающего процесса на личность ребенка.

Учебные нагрузки, предъявляющие повышенные требования всем системам организма ребенка, оказываются часто лишь катализатором неблагополучия, предпосылки которого были заложены в раннем детстве. Поэтому индивидуальное развитие может протекать с особенностями (физиологическими, нейропсихологическими, психологическими, когнитивными), которые требуют своевременной коррекции, предупреждающей неблагоприятные последствия школьного обучения.

Такого рода коррекцию, которая встраивается в диаду обучение-развитие, можно определить как специально организованную обратную связь, направленную на оптимизацию процессов развития в онтогенезе. Основная задача – предупредить необходимость в углубленной индивидуальной коррекции путем предупреждения деструктивных влияний обучения, а это возможно с учетом индивидуализации учебного

процесса. Мы приходим к выводу о необходимости выстраивать учебный процесс в зависимости от индивидуально-личностных особенностей конкретного ребенка, которые могли бы быть в этом процессе не только учтены, но и при необходимости скорректированы. Учитывая современное состояние психологии индивидуальных различий (особенно в области когнитивной психологии и нейропсихологии), свидетельствующей об огромном многообразии типов и стилей, не только познавательного, но и нейропсихологического развития, индивидуализация обучения может проводиться преимущественно в условиях малокомплектных групп.

Такая триада: развитие через обучение, коррекция через развитие, обучение через коррекцию ставит перед организующим обучающий процесс специальные задачи. Для реализации необходимо не просто консолидировать усилия разных специалистов: педагогов, психологов, нейропсихологов, воспитателей. Все они должны быть собраны не в рамках одного заведения или центра, а в одном профессионале. Решение таких задач требует специальной профессиональной подготовки педагогов, которая на текущий момент отсутствует. Только при этом условии могут быть решены такие сверхзадачи, которые выдвигает современный ребенок взрослому, работающему с ним.

Наставничество, кураторство, менторство – понятия, устаревшие для слуха не только молодого поколения, но и для поколения, способного поставлять самих наставников, однако как нельзя лучше соответствующие возможностям маленького ребенка, развивающегося синтетично, в совокупности всех своих возможностей и ограничений, преимуществ и недостатков, мозговых особенностей и мотивационных, личностных и поведенческих. И не просто в сумме, а в органическом единстве, которое позволяет понять, оценить, помочь развить каждую из частей, через целокупность общего.

Кроме этого, многими исследованиями фиксируется факт изменения детской популяции в последние 10 – 15 лет: картина характерных клинических симптомов сместилась и по характеру, и по разнообразию. Трудности обучения не только стали более выраженными, более распространенными, но и более разнообразными как по видам, так и по причинам и т. д. Обучение перестало обучать, коррекция перестала корректировать, развитие становится все более особенным и неравномерным, расширяющим границы нормы и наши представления о ней (возникла дифференциальная нейропсихология, [2]). Свои задачи не выполняют детский сад, школа, семья, вуз и т. д. Не потому, что вдруг испортились воспитатели, учителя, родители. Изменились дети. Но более всего поменялась сама жизнь, социальная ситуация, в которой растут дети и в которой они должны социализироваться.

Соединение в одном образовательном процессе разнопредметных задач – развития, обучения, коррекции – это и есть коучинг детства, который позволяет реализовать принцип индивидуального подхода, учитывающего возможности и ограничения каждого ребенка. Сцепление развития с коррекцией, обучения с развитием, нейрокоррекции с обучением [3, 4] позволяет реализовать этот принцип на практике.

Создание моделей обучения, включающих в себя коррекцию и развитие, в США и Германии осуществлялось на базе специальных школ для детей с отклонениями в поведении и трудностями обучения. Одна из наиболее эффективных – развивающая модель коррекционно-развивающего обучения по Вуд и Бергсон, кладет в основу развития ребенка принцип опережения педагогических воздействий. 41 % детей, получивших интегративную помощь в течение 13 месяцев в среднем, были реинтегрированы [5].

Но даже в наиболее удачной модели предлагается чередование, а не сочетание обучения, развития и коррекции, независимо от возраста ребенка. Это приводит к тому, что с группой из пяти человек работает группа специалистов: педагог массовой школы, педагог коррекционного обучения, ассистент педагога, социальный педагог, учитель-координатор. Вряд ли будет оправданным необходимость установления рабочих контактов с таким числом взрослых для ребенка 5 – 8 лет, реализующим в общении со взрослыми модель детско-родительских отношений. Кроме того, неудача в общении с одним из помогающих взрослых способна свести к нулю результат в целом.

С чем безусловно соглашаются авторы всех моделей – с необходимостью изменений стиля взаимодействия взрослого и ребенка. Его составляющие – динамика, эмоциональность, близость, принятие, разнохарактерные методы: телесные, когнитивные, игровые, двигательные – обеспечивают эффективность образования и в плане развития, и в плане обучения, и в плане коррекции. Для этого психолог должен уметь приспособлять разные методы под разные задачи: математику под развитие, игру под обучение, коммуникацию под коррекцию и т. д. Подобные работы уже совершаются, хотя и в отдельно взятых областях [6, 7, 8].

Разработка образовательной триады – коучинга детства – для дошкольников 5 – 6 лет была опробована нами в рамках группы подготовительных занятий к школе.

Работа с детьми носила характер естественного эксперимента. Основная задача, которую мы решали на протяжении года, – обучение некоторым школьным навыкам (чтению и математическим операциям) в унисон с индивидуально-возрастными и нейропсихологическими особенностями каждого ребенка. Это значит, что обучение шло в соответствии с возрастными нормами общего развития (нейропсихологического, физиологического, познавательного, психического), которое в группе детей 5 – 6 лет характеризуется большим разбросом в пределах нормы.

По нашим наблюдениям, наибольшим дифференцирующим значением в старшем дошкольном возрасте обладают два фактора: психофизиологический и нейропсихологический. Ведущая деятельность – игровая. Познавательная активность характеризуется высокой степенью проявления. Психическое развитие, включающее ведущую функцию, основное новообразование дошкольного возраста и приближающийся кризис 7 лет отличается некоторой неравномерностью, некритической по отношению к возможности дошкольного образования [9].

Психофизиологические показатели, такие как работоспособность, темперамент, частота и тяжесть соматических заболеваний позволяют выделять детей, справляющихся с нагрузкой и утомляющихся, а также тех, кто делает это в ущерб здоровью. Эти базовые показатели функционирования нервной системы и организма в целом учитываются при выборе темпа работы для каждого ребенка, ритма заданий (в зависимости от степени вработываемости).

Еще большим качественным отличием характеризуются нейропсихологические показатели детей, такие как: энергетические, слуховое восприятие, развитие двигательной сферы (в том числе и речи), пространственный фактор, регуляторные возможности. По скрининговым данным, подавляющее число младших школьников имеют разной степени выраженности нейродинамические трудности: повышение утомляемости, истощаемость в умственной деятельности, нестабильность внимания, снижение мозговой активности (проявляющаяся в гиперактивной автостимуляции) [10; 11]. Даже с учетом такой

особенности современной детской популяции заметим, что степень выраженности этих трудностей сильно отличается: один ребенок может сидеть спокойно 20 – 25 минут, а другой – не больше 5 минут. Это означает, что ритм занятий выстраивается очень гибким образом, и в свою очередь определяет характер заданий, которые будут предложены детям.

Наибольшим потенциалом в преодолении нейродинамических трудностей, как мы убедились, обладает форма проведения каждого задания и занятия в целом, а не содержание заданий [12]. Чередование различных форм активности (как групповых, так и индивидуальных), поддержание динамики занятия, эмоциональная включенность, элемент произвольного внимания, облегчающий входение в задание, – необходимые организующие моменты программы, выступающие нейродинамическим фоном любого занятия.

Наряду с нейродинамическими показателями, большой индивидуальной специфичностью отличается сформированность фонематического слуха, зрительного восприятия, пространственных представлений и двигательных функций.

Разберем один из вариантов нормального развития – несформированность фонематического слуха, которая проявляется рядом симптомов, описанных в литературе по детской нейропсихологии. Эти трудности, не будучи скорректированы направленным доразвитием слуха, являются препятствием в выполнении многих заданий: работа со звуковой основой слова, рифмовка, формирование зрительно-слухового образа буквы и слова, словарный запас, номинация, восприятие инструкций, слухо-речевая память. Простройку слухового восприятия предпочтительно проводить по вектору морфофункционального развития мозга: снизу-вверх и справа-налево. Работа с детьми 5 – 6 лет начинается с развития правополушарных предпосылок фонематического слуха. Это может быть согласование моторно-слуховых функций (движение под музыкальное ритмическое сопровождение), любая невербальная ритмизация.

Отказаться совсем от выполнения заданий, в которых задействован фонематический фактор, невозможно. Однако при этом задания должны носить не только развивающий, но и корректирующий характер. Богатая речевая среда сама по себе является корректирующим фактором. Ее обеспечение – задача семьи. Задачей психолога, работающего с ребенком, будет обеспечение функциогенеза изнутри: протраивание межполушарных и внутрислоушарных связей с учетом вектора развития и сильных факторов конкретного ребенка. Такими сильными факторами, с опорой на которые может идти формирование отстающего в развитии фонематического слуха, выступают: зрительное восприятие и память, кинестетический и кинетический факторы. Вместе с тем тренировка и перегрузка еще несформированной функции (это делают логопедические упражнения) недопустима в возрасте 5 – 6 лет. Именно о таких случаях говорят психологи, когда отмечают, что логопедические занятия только усугубили дефект и закрепили его, сделав недоступной его элиминацию.

Заметим, что несформированность фонематического слуха является одним из серьезных препятствий для обучения по программе, соответствующей возрастным требованиям (определяемым, к примеру, программой дошкольного образования «Истоки»), влияющим на развитие ребенка в целом.

Кроме описанных психофизиологических и нейропсихологических особенностей, нуждающихся в квалифицированном мониторинге и необходимой коррекции (представляющей собой адекватную возрастным задачам развития ребенка обратную

связь), каждый из обучающихся детей имеет свои эмоционально-личностные особенности, которые могут препятствовать или способствовать решению задачи обучения и развития. Так, в наблюдаемой нами группе детей каждый имеет свои личностные особенности, не просто проявляющиеся в образовательном процессе, но препятствующие ему.

Учитывая глубокую синтетичность, присущую этому возрасту, мы не можем рассчитывать, что процесс обучения останется нейтрален, – как раз наоборот. Обучение способно формировать неадекватные эмоционально-личностные реакции, которые будут требовать специальной коррекции, либо может сберегать статус-кво ребенка, то есть подкреплять уже сформированные реакции. Мы предлагаем программу коучинга, которая безопасна для психики ребенка (требование любой образовательной программы). Коучинг предполагает достижение коррекционного эффекта в отношении уже сформированных негативных реакций путем расширения вариативности реагирования ребенка на различные значимые ситуации, формирования позитивной и адекватной самооценки, снятия неоправданных запретов и организации коммуникаций в группе.

Коучинг детства – технология, позволяющая не только сберегать здоровье учащихся, но и корректировать проблемы, возникшие в рамках нормы (ибо не все обусловлено образовательным процессом: неравномерность развития, особенности латерализации, особенности воспитания, темперамента). Эта сверхзадача может быть реализована педагогом, соединяющим в себе психолога, нейропсихолога, педагога-инноватора, а для ребенка соединяющим процесс обучения, развития и коррекции возникающих трудностей развития.

Приведем пример коррекционного эффекта занятий по подготовке детей к школьному обучению. Нейропсихологическая диагностика проводилась после исполнения 5 с половиной лет, заключения строятся также на основе систематического наблюдения психолога (включенного и внешнего) за ребенком в условиях обучения и игры, с использованием опросов и наблюдений родителей.

Руслан Т., мальчик, начавший заниматься в 4 года и 10 месяцев. В групповых занятиях проявлял большую заинтересованность в общении с психологом. Поэтому исполнительность, предупредительность и старательность при выполнении заданий носили в большей степени инструментальный характер получения одобрения со стороны взрослого. Однако эти черты выросли до размера препятствия участию в групповой деятельности, когда Руслан сталкивался с деятельностью, в которой он не был успешен. Например, рисование, закрашивание. Слаборазвитая тонкая моторика проявлялась в неумении держать карандаш, заштриховать очерченную область.

Это неумение само по себе создавало уже определенные паттерны поведения, которые затем стали проявляться во всех видах деятельности, представлявших для него трудность. Начав закрашивать рисунок, мальчик делал это очень старательно, но неумело. Страх выйти за черту приводил к тому, что он раскрашивал центр фигуры, причем до дыр. Делал это очень медленно, задерживая всю группу, но отказываясь закончить дома или быстро завершить. Стремясь к недостижимому для себя результату, он никогда не успевал сделать задание вовремя. Трудность, с которой он сталкивался, состояла не столько в медлительности, сколько в нежелании принять неудачу и в затягивании момента завершения. Как признался Руслан, он выполняет все для мамы, а она будет недовольна таким некрасивым рисунком. О том, что эта склонность к неоправданному затягиванию действий принимает угрожающий характер, свидетельствовали рассказы мамы о подобных

проявлениях в различных ситуациях: одевания, игр, прогулок. Отказываясь переживать свой неуспех в чем-то, он оправдывал себя недостатком времени. Переживание собственной неуспешности, уже неважно по чьей вине, становилось навязчивым у Руслана.

Нарушение детско-родительских отношений и неадекватные методы воспитания, используемые мамой, требовали специальной психологической работы с мамой, на которую она не решалась. Поэтому единственным средством влияния на эмоционально-ценностную сферу мальчика оставались занятия в группе. В течение двух-трех месяцев неблагоприятные симптомы усилились: появилась чрезмерная обидчивость, частые отказы от выполнения заданий, которые представлялись трудными, плаксивость. Поскольку неувереннее всего он чувствовал себя в различных заданиях с карандашом, первичной точкой приложения усилий были выбраны именно задания на раскрашивание.

Рисование выступило для ребенка не только проективной методикой, которая показала внутреннюю зажатость и напряженность, но и ключевой деятельностью, которая была выбрана не случайно. Добиваясь изменения отношения к рисунку и к своим навыкам (формируя адекватные требования), раскрепощая движения руки, поддерживая самооценку успешным выполнением других заданий, мы добились того, что через 3 месяца занятий Руслан закрашивал, ненамного отставая от остальных (отставал за счет удлинения периода самоорганизации и вхождения в задание), а главное, делал это широкими движениями, выходя за края рисунка и переориентируясь с процесса исполнения на содержание задания. Параллельно с этим давалась фисилитирующая обратная связь в других, вызывающих трудности, групповых играх и занятиях.

Поэтому если у остальных детей, небрежно раскрашивающих, мы требовали аккуратности и старательности (внимание к исполнительской части действия), то у Руслана поощряли меньшую старательность исполнительских действий, акцентируя его внимание на ориентировке в содержании задания (с которыми, как правило, у него не возникало затруднений). В целом неуспех в отдельно взятом задании или игре не приводил к тотальному снижению самооценки, проявляющемуся в отказах от участия в общегрупповой деятельности. Такие паттерны поведения стали встречаться все реже, а Руслан привык совершать несколько попыток исполнения, признавая свою неудачу в предыдущем случае.

Кроме эмоционально-личностных особенностей Руслан проявлял несформированность следующих нейропсихологических факторов: фонематического, кинетического и кинестетического, пространственного. Нейродинамический и зрительный – выступали в качестве сильных опорных звеньев. Латеральный профиль неустойчивый и к 6 годам, мама – леворукая.

Запомнить образ букв и цифр, выделить определенный звук в названии предмета, подобрать картинки с предметами на заданный звук (потом букву), запомнить ряд вербальных стимулов (игра в «чемодан») – представляло почти непосильную задачу для мальчика. Коррекция обучения в соответствии с возможностями Руслана была направлена на развитие слабых факторов: кинестетического, фонематического и пространственного, как наиболее значимых для первоначального этапа обучения.

Кинестетика прорабатывалась на уровне макродвижений в подвижных играх, «лепке» телесных букв, телесных играх с опорой и с исключением зрительного фактора. Пальчиковые игры представляли трудность, но также постепенно, через разнообразие тактильных ощущений, становились доступными.

Пространственное восприятие формировалось и на основе восприятия своего тела: правая и левая части, верх и низ тела. С опорой на телесное и зрительное восприятие формировалось пространство внешнее (игры с расположением кукол и детей по кругу, друг за другом) и рабочее пространство стола и листа.

Наиболее дефицитным и стойким для корректирующих воздействий оказался фонематический фактор, который отягощался нарушением артикуляции. Тем не менее, опираясь на зрительную память, через конструирование и телесные игры были в основном сформированы стойкие образы букв и цифр, автоматизирован счет. Трудности слогослияния преодолевались в играх, когда надо было «расшифровать» и «зашифровать» слово. Кроме того, слух развивался в разнообразных упражнениях: эхо (повтори последний слог), простучи слоги и подбери к ритму слово, рифмовки с опорой на последовательность движений, подкажи словечко и другие.

Через 7 месяцев занятий Руслан, продолжая заниматься в группе подготовки к школе, реально отставая от других детей по многим показателям обученности (навыки чтения и звукового анализа-синтеза, зрительно-моторная координация), демонстрирует большую адекватность поведенческих реакций на различные внутригрупповые ситуации, некоторую нестабильность эмоционального состояния, которая, однако, не препятствует участию в работе группы и работе самой группы, и большую направленность на общение со сверстниками. Теперь его поведенческие реакции носят характер обращения за помощью, а не ухода от травмирующей ситуации: когда он терпит неудачу за неудачей, то может сказать: «Мне хочется плакать» или «Я хочу играть, но не буду. Потому что...»

Таким образом, преодолев неблагоприятную тенденцию поведения, начинавшую складываться у ребенка в возрасте 5 лет, мы, тем самым, помогли ему интегрироваться в групповую работу, его познавательная активность стала более продуктивной, а эмоциональные и поведенческие реакции – более адекватными. Существенно, что это оказалось возможным без дополнительных материальных и временных затрат.

Немаловажно и то, что, не перегружая слабые функции, пусть и не в полной мере (чтение к концу года сформировалось только на уровне слогов, счет и математические действия на уровне возраста, письмо и печатанье слов на этапе усвоения), ребенок усвоил начальные учебные навыки, сохранил и развил познавательную мотивацию и утвердился в собственных силах. То есть учет нейропсихологического профиля ребенка позволил сделать обучение доступным и здоровьесберегающим (экологичным), предупредив травматизм воздействия стандартных методов подготовки дошкольников [13].

По нашему мнению, в ходе подготовки к школе у ребенка были скорректированы формирующиеся неадекватные аффективные и поведенческие реакции, а также, учитывая изначальную слабость нейропсихологического базиса ребенка, учебные навыки (хотя и не все) сформированы экологично, т. е. без нанесения ущерба его здоровью, что является необходимой предпосылкой успешного обучения в школе. Маме было рекомендовано отложить поступление в первый класс еще на один год (до 6 лет и 11 месяцев) и продолжить формирующее обучение.

На наш взгляд, группы подготовки к школе для детей 4-6 лет предоставляют уникальную возможность по интегрированному обучению, развитию и коррекции развития детей за счет 1) работы в группе, 2) организованного, а не стихийного общения, 3) доступности индивидуализированного обучения (с учетом нейропсихологического профиля), 4) организации обратной связи как коррекционного фактора.

В дальнейшей разработке и классификации нуждаются формы доступного (здоровьесберегающего) обучения, сочетающие в себе развивающий и нейрокоррекционный эффект для различных вариантов индивидуального развития, а также варианты коррекционной обратной связи, применяемые для наиболее часто встречаемых форм неадекватного аффективного поведения.

Образовательной моделью, наиболее соответствующей задачам дошкольного возраста, мы полагаем триаду: развитие-коррекция-обучение, по существу представляющую собой содействие детству или коучинг детства. Хотя трудности реализации данной модели в массовых масштабах пока непреодолимы в силу отсутствия специалистов, сочетающих в себе несколько позиций: психолога, педагога, нейропсихолога, детского психотерапевта, принцип психологического сопровождения детства соответствует уровню теоретического развития психологии и актуальным запросам практики.

Литература

1. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии: нейропсихологический подход // Вопросы психологии. 2002. №4.
2. Микадзе Ю. В. Дифференциальная нейропсихология детского возраста // Вопросы психологии. 2002. № 4.
3. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. М., 1998.
4. Пылаева Н. М., Ахутина Т. В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5 – 7 лет. М., 2004.
5. Гилленбранд К. Коррекционная педагогика: Обучение трудных школьников. М., 2005.
6. Баркова Ю. А., Глозман Ж. М. Групповая коррекция нарушений поведения у детей разного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. № 3.
7. Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе / Под ред. Ж. М. Глозман. М., 2006.
8. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
9. Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6.
10. Микадзе Ю. Нейропсихология индивидуальных отличий в детском возрасте. Автореф... докт. дисс. 1999.
11. Соболева А. Е., Потанина А. Ю. Специфические особенности зависимости успеваемости по основным школьным дисциплинам от состояния ВПФ у детей // Психологическая наука и образование. 2004. № 2.
12. Гусакова М. П. Коррекционный эффект развивающих занятий с детьми дошкольного возраста // Наука і освіта. 2005. №5.
13. Колесникова Е. В. Программа «От звука к букве». М., 2003.

Psychological and Neuropsychological Factors of Education Individualization for Preschool Children in the Program “CHILDHOOD Coaching”

M.P. Gusakova

PhD in Psychology, Associate Professor, I.I. Mechnikov ONU (psyspiro@te.net.ua)

In the context of health-preservation approach to education a traumatic effect of educational technologies has been noted. The problem of preservation of health (both physical and mental) that was placed in front of the childhood neuropsychology is accompanied by an objective to correct the already formed deformations or peculiarities of development. The implementation of an integral learning-development process encounters the neuropsychological and personality characteristics of children that complicate the educational process. Therefore, in practice, a need in the third component emerges increasingly. That is the need in development correction during the learning process that makes the educational process health-preservative and at most efficient. Educational triad: development-correction-learning was implemented by us in the program “Childhood Coaching” as part of preparation for school program. Correction of learning was accomplished by increasing its accessibility (ecological dimension) through the individualization process based on neuropsychological profile of the child. Correction of development was realized by forming the educational communication network of preschooler and a facilitating psychologist’s feedback.

Keywords: correction of development, health-preservation learning, neuropsychological approach, complex psychological support of the preschoolers, educational triad development-correction-learning.

References

1. Ahutina T. V. Zdorov'esberegajuwie tehnologii: nejropsihologicheskij podhod // Voprosy psihologii. 2002. №4.
2. Mikadze Ju. V. Differencial'naja nejropsihologija detskogo vozrasta // Voprosy psihologii. 2002. № 4.
3. Eremeeva V. D., Hrizman T. P. Mal'chiki i devochki – dva raznyh mira. Nejropsihologi – uchiteljam, vospitateljam, roditeljam, shkol'nyh psihologam. M., 1998.
4. Pylaeva N. M., Ahutina T. V. Shkola vnimanija. Metodika razvitija i korrekcii vnimanija u detej 5 – 7 let. M., 2004.
5. Gillenbrand K. Korrekcionnaja pedagogika: Obuchenie trudnyh shkol'nikov. M., 2005.
6. Barkova Ju. A., Glozman Zh. M. Gruppovaja korrekcija narushenij povedenija u detej raznogo vozrasta // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2002. № 3.
7. Igrovyje metody korrekcii trudnostej obuchenija v shkole / Pod red. Zh. M. Glozman. M., 2006.

8. Semenovich A. V. Nejropsihologicheskaja diagnostika i korekcija v detskom vozraste. M., 2002.
9. Kravcova E. E. Psihologicheskie novoobrazovanija doshkol'nogo vozrasta // Voprosy psihologii. 1996. № 6.
10. Mikadze Ju. Nejropsihologija individual'nyh otlichij v detskom vozraste. Avtoref... dokt. diss. 1999.
11. Soboleva A. E., Potanina A. Ju. Specificheskie osobennosti zavisimosti uspevaemosti po osnovnym shkol'nym disciplinam ot sostojanija VPF u detej // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2004. № 2.
12. Gusakova M. P. Korrekcionnyj jeffekt razvivajuwih zanjatij s det'mi doshkol'nogo vozrasta // Nauka i osvita. 2005. №5.
13. Kolesnikova E. V. Programma «Ot zvuka k bukve». M., 2003.