

УДК 159.9.07

А.Н. Долженко, Д.А. Захарова

Клинико-психологическое сопровождение младшего школьника с проблемным поведением в условиях замещающей семьи

Аннотация:

В статье представлены результаты годичного клинико-психологического сопровождения ребенка из приемной семьи. Описаны основные линии, этапы, задачи психологической работы, их содержание, а также основная феноменология развития ребенка и семьи. Показана важная роль консультативного метода в преодолении проблемного поведения в школе.

Ключевые слова: развитие, откат, опосредствование, культурно-историческая психология, консультативный метод, сиротство, замещающая семья, приемная семья, задержка психического развития.

Об авторах: Долженко Анастасия Николаевна, Государственный университет «Дубна», старший преподаватель кафедры клинической психологии; эл. почта: anastation_93@mail.ru

Захарова Дарья Александровна, Государственный университет «Дубна», студент кафедры клинической психологии; эл. почта: darya.zaxarova.03@list.ru

Введение

Проблема вхождения осиротевшего ребенка в новую семью, его взросление и развитие в ней сохраняет свою актуальность еще с начала XX в., ведь огромное количество вариантов детского онтогенеза выстроено на базе детского дома и дома ребенка. Снижающееся по официальным источникам в период с 2013 по 2023 гг. число детей, оставшихся без попечения родителей (с 491,5 тыс. до 375,7 тыс.) и детей,

пребывающих в детских домах (со 106 тыс. до 35 тыс.)¹, будто бы должно вызывать позитивный настрой, однако закрытый тип таких учреждений и отсутствие независимой экспертизы качества их работы (особенно после нашумевшего д/ф Е. Погребижской) ставит под вопрос надежность этих статистических данных и грядущие перспективы детей-сирот даже в новых семьях².

Психологические исследования XX-XXI в. подтверждают тот факт, что отсутствие родительской любви и заботы наряду с перемещением в новую семью для самого ребенка – всегда в значительной степени травмирующий опыт [1; 3; 5; 6; 8; 15; 16; 20]. Внутри детского дома у ребенка оформляется особое отношение к режимным и бытовым аспектам (еде, гигиене и т.д.), одежде, требованиям со стороны взрослого, поэтому можно с уверенностью сказать, что при включении ребенка в приемную семью происходит жесткий вневременный психологический кризис.

В академической литературе все чаще звучит идея контролируемого вхождения ребенка в новую для него социальную среду: описываются необходимые условия и этапы, а также характерные для них затруднения не только ребенка, но и всей семьи, связанные с изменением ее привычного уклада жизни и структуры, в том числе обсуждается организация поддерживающих условий (доступность широкого спектра специалистов, от медицинских до социальных работников, финансовая и юридическая помощь семье и т.д.) [7; 9; 11; 21].

Однако содержание, порядок и причины наступления именно психологического кризиса (ребенка и семьи) практически не раскрыты, что на практике задает непростую ситуацию сопровождения приемных семей. Кроме того, разработанные и тщательно прописанные программы (по типу школ для приемных родителей) на практике, как правило, оказываются недостаточно эффективны: лекционный материал нередко сокращен и лишь поверхностно ориентирует родителя в тонкостях детского развития,

¹ Данные приводит глава российской межведомственной делегации на 95-й сессии Комитета по правам ребенка [18], заместителя Министра труда и соц. защиты РФ А.В. Вовченко от 22.01.2024 г.

² Фильм, вышедший в 2013 г., выступил катализатором изменений в организации и обустройстве детских домов, способствовал созданию и развертыванию федеральных программ в этой сфере. Однако предпринятые правительством меры снижения численности детей-сирот отчасти являют собой «игру в статистику»: среди них, например, стремление сохранить ребенка в кровной семье, даже если она неблагополучная; отсутствие официальных данных по детям, временно размещенным в учреждениях (по заявлению родителей или в связи с их отсутствием), а таковых не мало; кроме того, нужно учитывать и общее снижение показателей рождаемости в стране. Содержательный анализ этой непростой ситуации со статистикой по сиротству в стране представлен на онлайн-платформе «Если быть точным» [19].

особенно с фактом сиротства в анамнезе; родители не всегда ходят на них вместе (по принципу «один все передаст остальному»), второй же неполным образом включен в подготовку семьи к принятию ребенка, не успевает понимать и осваивать задаваемые ориентиры и средства; расширенная семья нередко остается не включенной в этот процесс, хотя в дальнейшем неизбежно участвует в воспитании и развитии ребенка. Влияние семьи на ребенка чрезвычайно сильно, и в условиях такой недостаточной подготовки она будет искажать траекторию его развития. Несомненно, правильный путь – психолог, который сопровождает этот процесс.

В статье мы рассмотрим историю мальчика М. 8 лет (на момент обращения – 7 лет), усыновленного в полную семью (с уже взрослыми кровными сыном и дочерью) в возрасте около 2 лет. Запрос со стороны родителей на момент обращения касался плохого поведения ребенка дома (непослушание, игнорирование просьб, намеренная порча предметов быта), низкой успеваемости и проблемного поведения в школе, деструкции в играх и взаимодействии со сверстниками.

В ходе анализа истории развития М. стало понятно, что уже на момент усыновления у него присутствовала задержка в развитии локомоторных и бытовых навыков (самостоятельная ходьба и первичные навыки самообслуживания начали интенсивно оформляться к 2 годам только после активной работы родителей в этом направлении), а также речи (первые попытки произнести слово – в 2 года).

Замедление темпа развития, судя по анамнестическим сведениям, было обусловлено продолжительной депривацией ребенка и ослабленным состоянием ЦНС из-за воздействия психофармакологических препаратов в детском доме (седативные препараты использовались как средство умирения часто плачущих и слишком подвижных, неуправляемых детей)¹. Многие шаги в развитии ребенка родители делали интуитивно и поначалу в верном направлении, ориентируясь на уже имеющийся опыт

¹ На факт наличия депривации ребенка в детском доме указывают многие исследователи в области психологии развития (Д. Боулби, Н. М. Щелованов, И. Лангмейер и З. Матейчик, М. Эйнсворт, А. М. Прихожан, М.К. Бардышевская и др.). Обусловлено это чаще всего тем, что персоналу, как правило, не хватает времени и сил на поддержание стойкой и интенсивной эмоциональной связи и общения со всеми детьми внутри учреждения, нередко основной формой взаимодействия ребенка и взрослого становится уход (поменять подгузники, покормить, помыть и т.д.), имеются «любимчики», которым достается большая часть внимания воспитателя, в то время как дети, с кем построение контакта по каким-либо причинам затруднено, остаются как бы на периферии этого содержательного взаимодействия.

родительства: налаживание эмоциональной связи и интенсивное общение с ребенком, приучение его к горшку, удержанию ложки при еде, реализация предметной игры и т.д.

Однако дальше отмечается резкое вхождение ребенка в детский сад с затрудненным построением контактов с детьми, воспитателями. Вследствие низкого уровня развития речи и дефицита опыта взаимодействия ребенок сам не был в состоянии обнаружить более эффективные средства и эталоны общения, а взрослые прибегали либо к игнорированию возникающей трудности («привыкнет», «само решится», «с кем не бывает»), либо к грубому отстранению ребенка от совместной деятельности (СД), чтению «моралите», наказаниям.

Плохие отношения в саду породили систематическую отгороженность ребенка с большим стремлением вступить в социальный контакт, но при этом неумением в нем быть. Преобладание аффективных форм действовало на это взаимодействие деструктивно.

Наблюдался недостаток содержательно обустроенной совместной деятельности дома (совместная игра из-за чрезмерной родительской загруженности заменялась гаджетами или простыми эмоциональными, подвижными формами взаимодействия), из-за чего М. систематически оказывался вне важных морально-нравственных ориентиров, открывающихся ребенком в сюжетно-ролевой игре.

За пройденные годы его развития в семье адекватного психологического сопровождения со стороны, судя по всему, не было, потому развитие ребенка можно полагать как спонтанное (слабо управляемое и слабо организованное). По этой причине на момент начала работы с психологом были видны стертые следы задержки в развитии, а именно:

1. **Низкий уровень развития игры.** Опора в основном на предметную игру (в самолеты, машины, конструктор, пазлы). В наблюдаемых микро-сюжетах систематически отмечалась деструкция (взрывы, аварии, драки). М. затруднялся самостоятельно построить сложный развернутый сюжет, но охотно включался в игру при инициировании сюжета со стороны взрослого (однако длительное удержание замысла игрового контекста было затруднено). Ролевые позиции были доступны, но в ограниченном спектре и характеризовались неустойчивостью, с трудом давалась морально-нравственная оценка как собственного поведения, так и поведения героев.

2. **В учебной деятельности** отмечалась несформированность учебной мотивации при вполне сохранном интеллекте (недостаточный по силе и неустойчивый

познавательный интерес, превалирование стремления к общению со сверстниками и игровых интересов и над познавательными мотивами), низкий уровень произвольности, принятия и длительного удержания правил, уход от поставленных задач, особенно в продуктивных видах деятельности и задач на мелкую моторику (иногда с аффектацией по типу протеста, наигранной обиды). В связи с нарушением общей дисциплины класса, отвлечением одноклассников от учебного процесса, М. часто получал плохие оценки и выговоры со стороны учителя и родителей. Операционально-технические затруднения в учебной и продуктивной деятельности (лепке, рисовании, конструировании) были связаны с недостаточностью внутренних средств контроля течения деятельности, низкой произвольностью и незрелой мотивацией в отношении задач, не попадающих в игровые интересы ребенка.

3. Эгоцентризм, затрудненность в построении содержательной и продуктивной совместной деятельности со сверстниками. Привлечение внимания через проблемное, провокационное поведение (оскорбления, насмешки, вспышки агрессии), из-за чего мирное решение противоречий или поиск компромисса в конфликте со сверстниками оказывался недоступным.

Отечественные исследователи видят корни проблемного поведения в школе как раз в незрелой и нестойкой учебной мотивации и несформированности познавательных мотивов, низкой произвольности и сниженном уровне опосредствования собственного поведения, выраженном эгоцентризме и суженном спектре средств и способов совладания с фрустрацией [4, 10, 17]. Такие новообразования напрямую связаны с формами и содержанием СД внутри семьи как первейшего социального института, а также с развитием сюжетно-ролевой игры, которая выступает ведущей в дошкольном возрасте деятельностью и подготавливает почву для дальнейшего личностного развития ребенка.

Кратко представим основные этапы, тренды, параметры фиксации результатов в нашем исследовании. Психологическая работа шла по нескольким магистральным линиям, которые могли осуществляться параллельно в тот или иной период времени.

1. Проведение коррекционно-развивающих занятий с ребенком:

- Было важно перевести ребенка с предметного уровня игры на ролевой и сюжетно-ролевой, т.к. только через игру возможно преобразование морально-нравственной и мотивационной сферы, формирование произвольности. Эти этапы подготавливают дальнейшее личностное развитие ребенка, без их прохождения оно

попросту невозможно (в таком случае прогнозируется крайне низкая траектория развития, которая, как правило, обрастает аномалией и патологией, приводит к деструкции ведущей деятельности), к тому же в учебной деятельности уже наблюдались проблемы.

- Развитие эталонов, средств и форм общения, сотрудничества, совместной деятельности.
- Преодоление операционально-технических затруднений в учебной деятельности через цикл занятий по формированию внимания, а также введение средств для планирования учебной нагрузки и подготовки уроков.

2. Консультирование семьи по вопросам развития ребенка (с домашними заданиями по организации совместной с ребенком деятельности, видоизменению системы воспитательных приемов и позиций, рефлексии проблемных ситуаций).

3. Включение мальчика в групповую форму взаимодействия с целью переноса оформляющихся на занятиях с психологом средств построения СД и общения в реальные отношения со сверстниками.

Всего в период с 16.04.2023 г. по 31.03.2024 г. было проведено 57 индивидуальных занятий с ребенком, 4 полноценные консультации с родителями по их запросу (длительность каждой составляла 1,5 ч.) и около 20 кратких (около 15-30 мин.), инициированных по просьбе психологов. Кратко представим этапы и результаты клинико-психологического сопровождения данной семьи по намеченным линиям.

1) Диагностический этап (с 1 по 7 занятие, а также 4 контрольных срезов в течение всего хода сопровождения, в том числе при включении ребенка в групповую форму работы).

Задачи этапа:

- установление доверительного контакта с ребенком и его близкими;
- проведение диагностической консультации с родителями (уточнение запроса, сбор анамнеза ребенка и семьи);
- пробы на совместную деятельность родителей и ребенка;
- проведение цикла занятий с ребенком, выстроенных по принципу единства диагностики и коррекции (для наиболее полного и точного описания ЗАР и ЗБР мальчика, контроля меры освоения вводимых средств и оформляющихся промежуточных новообразований).

На основании выделенных затруднений ребенка, ЗАР и ЗБР ребенка в дальнейшем строились основные мишени нашей работы, а также корректировался план занятий.

2) Развитие сюжетно-ролевой игры и формирование внимания (с 7 по 57 занятие).

Задачи, решаемые психологами в ходе занятий с ребенком:

- развертывание сюжетно-ролевой игры с целью повышения чувствительности ребенка к нравственности/морали в системе человеческих взаимоотношений через усложнение игровых сюжетов;
- развитие децентрации и совершенствование средств СД (отработка средств сотрудничества, взаимопомощи, оказания заботы и т.д.);
- формирование произвольности, усложнение познавательного интереса с целью улучшения учебной деятельности;
- компенсация операциональных затруднений в осуществлении контроля за протекаемой деятельностью (с 20 по 32 занятие). Стало понятно, что внимание как умственная функция контроля не сформирована в достаточной степени, в учебной деятельности отмечалось много ошибок по невнимательности. Задача осуществлялась по схеме П. Я. Гальперина [2; 12, с. 157].

Результаты. С перестройкой совместной деятельности в игре ребенка появляется интерес к тематике межличностных отношений (кафе, магазин, семья и т.д.). Роль принимается и удерживается, сопровождается ролевой речью, характеристика персонажей и их поступки теперь взаимосвязаны и адекватны сюжету, становится доступна морально-нравственная оценка поведения героев, появляется адекватный сюжету эмоциональный ответ. Кроме того, оформляется собственная инициатива в выборе сюжета, распределении ролей и задач внутри него, задачи на продуктивные виды деятельности не вызывают отказа и протестов. Сокращается частота, а затем стойко преодолеваются проявления деструкции и аффекта в игре и взаимодействии (заменяются возможностью договора или поиска компромисса).

Мальчик становится более чутким по отношению к близким (стал оказывать заботу родителям в период болезни, например, готовить и приносить чай, еду), появляются друзья внутри школы, в кружках дополнительного образования. Расширение и усложнение интересов внутри сюжетно-ролевой игры повлекло за собой появление более устойчивого познавательного мотива (в области техники), а после цикла занятий по

формированию внимания вырос уровень произвольности, усидчивости. Как следствие, улучшились показатели учебной деятельности (М. стал проявлять собственный интерес к заданиям, чаще полностью самостоятельно выполняет классные и домашние работы, стал получать хорошие оценки и похвалу от учителей), но эти изменения все еще остаются нестойкими (длительные перерывы по причине болезни или каникул способствуют возникновению кратковременного отката).

Аффективные проблемы в поведении, начиная с 20-х занятий, стойко сохранялись чаще всего в общении и взаимодействии родителей и ребенка дома, т.е. напрямую оставались связаны с отношениями внутри семьи, из-за чего появилась необходимость изменения формы клиничко-психологического сопровождения (упор на работу с родителями).

3) Консультирование семьи по вопросам развития ребенка (с 12 по 50 занятие).

Паттерны эмоционального реагирования были заимствованы ребенком из поведения приемных папы и мамы, которые достаточно эмоциональны, аффективны, не особо стесняются в словах, выборе наказаний и прочем. По сути, мы застали ситуацию кризиса 3-х лет, когда ребенок пытается определить границы и возможности своего действия, но не может принять законы, требования, нормы взрослых, а они оказываются не в состоянии ему эти законы внятно ни объяснить, ни организовать его поведение (спешат, аффектируют, используют способ навязывания и рационального объяснения сложных и недоступных ребенку позиций, прибегают к слишком широким абстракциям). В результате они разрушают ситуацию присвоения домашнего социального опыта.

Стиль воспитания в семье можно описать как амбивалентный (гиперопекающие черты сочетаются с эпизодами усиленного контроля и критики) с непоследовательностью в реализации воспитательных принципов. Отсутствие адекватных представлений о причинах протестного поведения ребенка и дефицит зрелых воспитательных приемов со стороны родителей негативно отражались на взаимоотношениях с М.

Из-за большой рабочей нагрузки родителей и за неимением возможности длительного их пребывания с ребенком большую часть свободного времени М. проводил за игрой в гаджеты, а дефицит СД с отцом и матерью нередко компенсировался с их стороны покупками игрушек (в основном однотипными, вызывающими наибольший

интерес у ребенка, не способствующих расширению и усложнению познавательных мотивов).

Задачи, решаемые психологами в работе с родителями:

- перестройка модели взаимодействия с ребенком, в том числе с помощью периодически выдаваемых родителям домашних заданий: изменение системы санкций и наказаний (которые не всегда были адекватны ситуации, мотивации ребенка, его возможностям понимания), расширение спектра совместных видов деятельности, развитие форм родительской и общесемейной поддержки;
- перенос и поддержка развивающих задач, реализуемых на занятиях, в семейной домашней среде. Важным было включение на первых этапах старшего брата в нашу работу. С ним систематически обговаривались задачи по организации игры и досуга с М. дома, чтобы в условиях родительской занятости был близкий, иницирующий и направляющий активность ребенка в нужном развивающем русле, происходило освоение обязанностей по дому, нарастала самостоятельность ребенка;
- развитие родительской рефлексии. Задача решалась через ориентировку их в содержании, этапах и тонкостях детского развития: «что такое» ребенок и его личность, как происходит ее становление, почему важно сменить гнев на милость и поддерживать ребенка, изменить родительскую центрацию в сторону децентрации. В том числе родителям предлагалось использовать дневник проблемных ситуаций (как дома, так и в школе) с последующим их обсуждением с психологом и поиском решений.

Результаты. Пересмотр видов и форм совместной деятельности, воспитательных приемов запустил процесс децентрации родителей: они пытаются чаще слышать ребенка, понимать его состояние, мотивацию, преодолевать привычные им во взаимодействии автоматизмы. Выполнение таких домашних заданий как просмотр и чтение сказок, их обсуждение способствовало включению в детско-родительские отношения более совершенных форм организации совместного досуга, а обсуждение морально-нравственной составляющей кино-и-литературного материала помогло ребенку лучше ориентироваться в вопросах нравственного выбора и поступках других людей.

Повысилась инициативность в оказании помощи и поддержке ближнему, М. стал более чутким по отношению к ближним, стал чаще ориентироваться на их мнение и чувства. Ведение родительского дневника помогло отцу и матери выйти на более зрелый уровень рефлексии и понимания развития М. через фиксацию условий, предвещающих

проблемную ситуацию, а также анализ собственных шагов и приемов для ее решения с последующим поиском и заменой на новые, более продуктивные.

Формы родительской поддержки из давящих и догматичных стали смещаться в сторону принимающих и внимательных, поддерживающих проявления любопытства и интереса у ребенка. Во взаимоотношениях с сыном появилось совместное обсуждение проблем, общий поиск решения. Родители видят перспективу, положительную динамику изменений ребенка как дома, так и в школе.

4) Включение ребенка в диадную и групповую форму взаимодействия (включение в мини-группу; на этот момент уже несколько занятий проходит в диаде).

Задачи:

- развитие децентрации;
- расширение форм общения и совместной деятельности со сверстниками с помощью переноса уже отработанных на занятиях с психологом или же через нахождение новых средств, эталонов (делигирование и распределение задач, оказание помощи и заботы другому, умение слушать другого, понимать его замысел и быть терпеливым, контроль и регуляция действий партнера и т.д.)

Результаты. С 12 по 20 занятие было обустроено включение ребенка в группу со сверстником К. и дошкольником 6 лет И. (которому предстояло пойти в школу), в которой реализовывались идеи из проекта В. Б. Хозиева «Школа» [13, с. 538-606]. Поскольку М. уже имел опыт пребывания в школе, ему предстояло с К. помогать и раскрывать его младшему, контролировать тщательность соблюдения школьных правил, т.е. стать их носителем и защитником.

Если поначалу работа в группе в виде игрового взаимодействия действительно способствовала постановке перед ним задач обнаружения и присвоения новых средств и форм сотрудничества, оказания заботы и помощи, он стал увереннее идти на продуктивный контакт, тянуться к партнерам, начинал регулировать собственное поведение в соответствии с задачами и правилами группы, то как только на занятиях началось моделирование школьной ситуации, М. стал демонстрировать протест и деструкцию, все чаще саботировать задачи, провоцировать и отвлекать других детей, что стало причиной его временного исключения из группы и продолжения индивидуальной работы.

Как только ситуация с успеваемостью и взаимоотношениями с детьми после индивидуальных занятий стала налаживаться, заметно увеличилось количество контактов М. со сверстниками внутри и вне школы (по оценке родителей и учителей), мы ввели переписку с тайным другом (М. старательно сам формулирует замысел своего письма, делится интересами и перенимает новые от друга, с удовольствием ждет ответ), а также диадную форму взаимодействия для отработки средств сначала с индивидуальным партнером в занятиях по типу проекта «Сказка» (направленного на развитие словесного творчества) [13].

На основании уже нескольких проведенных занятий стало заметно, что М. с легкостью принимает работу в диаде, способен длительно удерживать правила и задачи взаимодействия, прислушивается и обсуждает затруднения, споры решаются с подачи психолога через обсуждение и договоренности, активно участвует в совместном распределении задач и построении общего сюжета, игрового пространства без отказов, провокаций и деструкции.

Таким образом, можно выделить следующую феноменологию развития ребенка и семьи. Многие задумки с выстраиванием средств, а на них и качественных новообразований (развитие морально-нравственной сферы, произвольности, децентрации, чуткости и внимательности к ближнему, улучшение успеваемости в школе) удались. Средства вводились в сюжетно-ролевую игру, которую ребенок принял как основную форму взаимодействия со взрослыми. Именно игра дает опосредствование общения, в ней постепенно исчезает аффектация, демонстрация и пр., появляются слова, с помощью которых можно решать задачи, ориентируя партнера и собеседника на разные обстоятельства контекста взаимодействия. Здесь в том числе повлияло участие старшего брата, который на первых порах помогал оформлять и поддерживать игровое пространство дома.

Удалось сформировать и консолидировать средства взаимодействия (хоть и не с той степенью, которая необходима, но на достаточном уровне, чтобы ребенок не нарушал законов семьи, был более внимателен к семейным традициям и т.д.). Появилось опосредствование себя и другого речью. Постепенно оформляются партнеры из числа сверстников, что становится важным развитием знаком, ведь за СД кроется ориентировка на другого (в мотивах, целях и задачах, средствах, продуктах,

взаимодействии, интеракции), появляется согласованность, заметная уже в диадной форме работы на настоящий момент.

Наблюдается развитие речевой сферы (расширение лексикона, внятность, оформилась планирующая функция речи (построение замысла игры или высказывания), инициатива в письменной речи (развернуто сообщить другому о себе, своих увлечениях, событиях и т.д.)). В учебной деятельности отмечаются улучшение общей успеваемости, появление самостоятельности в выполнении домашних заданий (носящей, однако, пока нестойкий характер и зависящей от внутрисемейной обстановки), классные работы стабильно выполняются без отказов, наблюдается большая сосредоточенность ребенка на уроках. Родители видят улучшения во взаимодействии дома, а именно нарастание инициативности и «взрослости» ребенка, возможности прийти к мирному договору, поиску компромисса при наличии противоречий, отмечают повышение познавательного интереса по отношению к вещам, не входящим в привычные сферы интересов ребенка.

Несмотря на в целом хорошую динамику родительской рефлексии и частичное преобразование внутрисемейной системы отношений, текущие изменения нельзя назвать стойкими в связи с периодическими откатами родителей на предшествующие позиции, использованием привычных для них средств общения с сыном, особенно в ситуации острых обстоятельств, высокой рабочей нагрузки, истощения силы новых осваиваемых воспитательных приемов. Кроме того, при кажущейся и временной нормализации обстановки дома и в школе у них появляется повод ослабить внимание и собственный контроль за развитием ребенка (задерживают выполнение и отчет по домашним заданиям, берутся за них только после нескольких напоминаний со стороны психологов).

Тем не менее, как только ситуация дома или в школе становится острой, они снова интенсивно включаются в работу. Эта непоследовательность все еще выступает основной мишенью в работе с родителями, порой вступая в противоречие с реализуемыми нами шагами, задачами. Так, при нарастании напряжения дома, повторному снижению успеваемости в школе и нарастающей деструкции на групповых занятиях, родители сначала ругают ребенка, а через несколько дней покупают путевку для всей семьи в долгожданную ребенком поездку, чтобы его порадовать и «подкрепить» школьную мотивацию (из-за чего М. пропускает череду групповых занятий и выпадает из намеченного нами развитийного плана).

Другой пример: при сохраняющихся непродолжительное время успехах ребенка в школе и хорошем поведении дома для него приобретается поощрение (то игровая приставка, то машина на пульте управления), от чего мы так усиленно отстраивались в индивидуальных занятиях, делая упор на содержательную СД и игру, развитие познавательного интереса. Невозможность родителей «попасть» в актуальные задачи ребенка ведет к закономерному откату (временно снижается учебная мотивация, тормозится возникновение новых познавательных мотивов), появляются ссоры и напряженность отношений дома. Потому все еще остается проблематичным выбор стратегии и тактики психологической работы по изменению родительской позиции.

Выводы

Общий путь сопровождения развития младшего школьника с фактом усыновления в анамнезе должен быть системным, включать работу по нескольким направлениям (с учетом целостного контекста развития): индивидуальная работа с ребенком, семьей, развитие средств и форм общения со сверстниками.

Аффективные проблемы в поведении младшего школьника касаются системы ценностных и смысловых ориентиров (их искаженности, дефицитарности). За этим нередко скрывается низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры и СД внутри семьи, а значит невозможность ребенком понимать контекст взаимодействия, смысл поставленной перед ним задачи, мотивы другого человека, регулировать себя, свое поведение в соответствии с культурно заданной системой ориентиров.

В качестве метода исследования и работы нам представляется продуктивным консультативный метод, который включает в себя разнообразие форм клинико-психологического сопровождения клиентов и помогает системно охватывать контекст жизни ребенка, менять его через доориентировку или переориентировку ребенка в существенных для его жизни задачах [14].

Современный институт родительства и поколение детей часто оказываются вне СД, она не насыщена и не сложна, поэтому дети имеют более простые интересы и жизненные задачи. Они не слышат другого, остаются эгоцентричными, не умеют быть любопытными. Это глобальный вызов, который открывается перед нами, решение которого возможно только через психологов, сопровождающих развитие ребенка и семьи.

Библиографический список:

1. Винникотт Д. Маленькие дети и их матери; пер. с англ. Н. М. Падалко. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 80 с.
2. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабильницкая. М: Издательство Московского университета, 1974. 102 с.
3. Лангеймер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангеймер, З. Матейчек. Прага: Авиценум, 1984. 334 с.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб, заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 144 с.
5. Лисина М. И. Психическое развитие воспитанников детского дома / М. И. Лисина, И. В. Дубровина, А. Г. Рузская // НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Москва: Педагогика, 1990. 264 с.
6. Мухина В. С. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
7. Ослон В. Н. К концепции психологического сопровождения замещающей семьи // Психологическая наука и образование. 2009. Т. 14, № 3. С. 44-53.
8. Прихожан А. М. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества) / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
9. Прихожан А. М. Психология сиротства. 2-е изд. / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
10. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1966. 148 с.
11. Спиваковская А. С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. М., 1991. С. 127-132.
12. Хозиев В. Б. Практикум по общей психологии: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
13. Хозиев В. Б. Практикум по психологии развития, педагогической психологии и психологии аномального развития: учебное пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. 768 с.

14. Хозиев В. Б. К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии // *Методология и история психологии*. 2007. Т. 2, № 1. С. 190-206.
15. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот: Учебное пособие. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005. 628 с.
16. Щелованов Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях / Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина. М.: Педагогика. 1955. 331 с.
17. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
18. Выступление А. В. Вовченко на 95-й сессии Комитета по правам ребенка [Электронный ресурс] // Постоянное представительство Российской Федерации при Отделении ООН и других международных организаций в Женеве. Режим доступа: https://geneva.mid.ru/glavnaa/-/asset_publisher/4QbYFW4eSXTx/content/vystuplenie-a-v-vovchenko-na-95-j-sessii-komiteta-po-pravam-rebenka (дата обращения: 29.04.2024).
19. Россияне стали реже усыновлять детей и чаще возвращать их в детдома. Как выглядит портрет социального сиротства в России – в исследовании «Если быть точным» [Электронный ресурс] // Если быть точным. Режим доступа: <https://tochno.st/materials/rossiyane-stali-rezhe-usynovlyat-detey-i-chashche-vozvrashchat-ikh-v-detdoma-kak-vyglyadit-portret-sotsialnogo-sirotstva-v-rossii-v-issledovanii-esli-byt-tochnym> (дата обращения: 29.04.2024).
20. Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children, 2nd ed. [Electronic resource] // World Health Organization. Available at: <https://iris.who.int/handle/10665/40724> (accessed date: 23.04.2024).
21. Mulheir G. De-institutionalising and transforming children's services: a guide to good practice / G. Mulheir, K. Browne. Birmingham: University of Birmingham Press, 2007. 149 p.

Dolzhenko A.N., Zaharova D.A. Clinical and psychological support of primary school age's child having problem behavior in the conditions of foster family

The article presents the results of a one-year clinical and psychological support for a child from a foster family. The authors describe the main lines, stages, tasks of psychological work, their content, as well as the basic phenomenology of child and family development, show the important role of the consultative method in overcoming problematic behavior at school.

Keywords: development, rollback, mediation, cultural-historical psychology, consultative method, orphanhood, foster family, adopted family, mental retardation.