

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ,
ОБУЧЕНИЯ, СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
И ВЗРОСЛЫХ В РАЗЛИЧНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**Сборник статей по материалам VI Всероссийской
научно-практической конференции молодых исследователей,
посвященной 135-летию со дня рождения Януша Корчака**

Красноярск, 3 апреля 2013 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2014

ББК 88.8
А 437

Редакционная коллегия:

И.Г. Каблукова (отв. ред.)

И.В. Василькевич

И.В. Турова

А 437 Актуальные вопросы воспитания, обучения, сопровождения детей и взрослых в различных образовательных и социальных учреждениях: сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей, посвященной 135-летию со дня рождения Януша Корчака. / [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

Издается при финансовой поддержке проекта № 09/12 «Создание новой образовательной среды для развития альтернативных форм дошкольного образования» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.

ББК 88.8

ОГЛАВЛЕНИЕ

Вместо предисловия

<i>Валеева Р.А.</i> Педагогическая система Януша Корчака как образец гуманистической парадигмы в воспитании	5
<i>Пак В.Л.</i> Педагогическая концепция Януша Корчака в художественных произведениях для детей	19

Раздел 1. Психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся в трудной жизненной ситуации

<i>Белоусова Н.С.</i> Воспитание самостоятельности у подростков с ограниченными возможностями здоровья на занятиях по социально-бытовой адаптации	34
<i>Бондарева И.Н.</i> Опыт работы в темной сенсорной комнате с детьми раннего и дошкольного возраста и их родителями с учетом ограниченных возможностей по зрению	37
<i>Иванова М.В., Евстегнеева Т.В., Мачулова Ю.А.</i> Социальная адаптация детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях интеграции	39
<i>Ишкова Е.С., Каблукова И.Г.</i> Условия эффективной адаптации детей-сирот в замещающей семье	44
<i>Мацкевич А.В.</i> Возможности коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях дошкольного образовательного учреждения	50
<i>Насонова Е.В.</i> Развитие речевых функций детей с кохлеарной имплантацией	53
<i>Пикушова Т.Б., Муллагалиева А.А.</i> Содействие в адаптации воспитанников социальных приютов на примере Республики Татарстан	57
<i>Яцко С.В.</i> Особенности воспитания детей с ОВЗ в разводящейся и неполной семье	62

Раздел 2. Семья как полисубъект воспитания

<i>Булатова Р.Ф., Биктагирова Г.Ф.</i> Семейные ценности детей из многодетных семей: проблемы исследования и формирования	67
<i>Бурганова Т.Ф.</i> Семейные ценности детей из неблагополучных семей: актуализация проблемы и необходимость формирования	71
<i>Корзун М.А.</i> Пищевые привычки семьи с ребенком старшего дошкольного возраста	76

<i>Радужная О.Н., Доманецкая Л.В.</i> Взаимосвязь личной тревожности матери и особенностей самооценки часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста.....	81
<i>Рябоконь О.Ю.</i> Современные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи	89
<i>Фёдорова Е.В.</i> Формирование позиции ответственного родительства старшекласников	92
<i>Худоногов И.В., Вербианова О.М.</i> Влияние типа родительского отношения на развитие волевых действий ребенка старшего дошкольного возраста.....	95
<i>Чепурная А.Ю., Дусказиева Ж.Г.</i> Влияние семьи на формирование самооценки ребенка дошкольного возраста.....	99

Раздел 3. Гуманистические технологии образования детей дошкольного и школьного возраста

<i>Воробьева И.А.</i> Развитие чувств и эмоций дошкольников в музыкально-ритмической деятельности.....	102
<i>Дорошкевич М.В., Старосветская Н.А.</i> Организация предметно-пространственной среды ребенка в контексте концепции свободного движения Э. Пиклер.....	110
<i>Зайцева О.Н., Петроченко Т.В.</i> Формирование коммуникативных умений детей среднего дошкольного возраста при изучении формул речевого этикета в соответствии с федеральными государственными требованиями к дошкольному образованию....	116
<i>Кашицина М.Г.</i> Природно-климатические условия и их влияние на формирование безопасной образовательной среды (на примере Заполярного Норильска)	121
<i>Лебедева Н.Н.</i> Аксиологические ситуации в воспитании детей дошкольного и школьного возраста.....	124
<i>Моисеева И.Г., Смирнова М.С.</i> Развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста в условиях непосредственно организованной изобразительной деятельности	128
<i>Муратова Р.Б., Каблуква И.Г.</i> Особенности конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста.....	131
<i>Новикова Д.П.</i> Развитие психически здоровой личности ребенка посредством организации деятельности в рамках творческой мастерской «Развиваемся вместе!»	137
<i>Скрыль Т.С., Вербианова О.М.</i> Оптимизация процесса адаптации детей к ДОУ посредством песочной терапии.....	141
<i>Хисматуллина Ф.Б.</i> Воспитание детей в поликультурном пространстве.....	145

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ЯНУША КОРЧАКА КАК ОБРАЗЕЦ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ВОСПИТАНИИ

Р.А. Валеева

Педагогические взгляды выдающегося польского педагога Януша Корчака (1878–1942) формировались в драматическом противоборстве с окружающим миром. Раннее осознание социальной несправедливости по отношению к детям способствовало тому, что у него сложилась своеобразная концепция, согласно которой общество делилось на класс взрослых и угнетаемый ими класс детей. В поисках причины угнетенного состояния ребенка в обществе Корчак приходит к противопоставлению двух миров – взрослых и детей. Корчак становится, с одной стороны, защитником интересов и прав детей от деспотизма и произвола взрослых, с другой – пытается найти пути примирения и достижения взаимопонимания.

Не менее важной предпосылкой корчаковского взгляда на детей как на социальную прослойку является его убеждение в абсолютной ценности детства. На нем построена вся воспитательная система Корчака. «Детский возраст, – писал он, – долгие, важные годы в жизни человека» [1, с.15]. «...Детские годы – это горы, с которых река берет начало и где определяет свое направление» [2, т. 4, с. 9]. Он неоднократно подчеркивал значение счастливого, радостного детства в формировании личности, считая, что без пережи-

того во всей полноте детства искалечена вся жизнь человека. Не случайно Корчак пытался повесить ответственность воспитателей за «сегодняшний день» ребенка: «Этот сегодняшний день должен быть ясным, полным радостных усилий, ребячий, без забот, без обязанностей свыше лет и сил. Я обязан обеспечить ему возможность израсходовать энергию, я обязан независимо от громахания обиженного писаного закона и его грозных параграфов дать ребенку все солнце, весь воздух, всю доброжелательность, какая ему положена независимо от заслуг или вин, достоинств или пороков» [1, с. 41].

По мнению Корчака, дети обладают множеством прав, которые взрослые должны безоговорочно признавать. Это право ребенка на уважение его незнания и труда познания; его неудач и слез; тайн и отклонений тяжелой работы роста; текущего часа и сегодняшнего дня; мистерии исправления; усилий и доверчивости.

Не менее важно признание права ребенка быть тем, что он есть. Взрослые также должны признавать право ребенка на: участие в рассуждениях о нем и приговорах; внимательное отношение к его проблемам; высказывание своих мыслей; самостоятельную организацию своей жизни; использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков; протест; ошибку; тайну; движение; собственность; игру; и, наконец, право на смерть.

Принцип уважения личности и прав ребенка не просто отражал гуманистические позиции польского педагога и касался проблем взаимоотношений абстрактного воспитателя с вымышленными детьми. Гуманизм педагогики Корчака отличался прежде всего действенностью. Педагогические принципы Корчака воплотились в разумной организации воспитательного процесса в его авторских детских учреждениях – Доме сирот и Нашем доме.

Дом сирот был необычным для того времени явлением. Отличие от других сиротских приютов проявилось уже в самом здании, в продуманном расположении учебных и жилых помещений. Это было здание в глубине сада. За домом находилась площадка для игр. В подвалах, защищенных от сырости, размещались кухня с кладовой, прачечная, котельная, душевые, а также раздевалка. Почти весь первый этаж занимал рекреационный зал, в котором дети проводили большую часть дня, что способствовало их объединению. Дальше – канцелярия, швейная мастерская, классные комнаты. На втором этаже находились комнаты бурсистов. На третьем этаже – две спальни, одна для мальчиков, другая для девочек, разделенные комнаткой воспитательницы, а также умывальными комнатами и туалетами. Комнатка самого Корчака была на чердаке дома [3, с. 41].

Другой важной чертой детских домов Корчака было приспособление всей организации жизни к потребностям физического и психического развития ребенка. Там проводился целый комплекс мероприятий, направленных на поддержание здоровья и обеспечение правильного развития (рациональное питание, личная гигиена и гигиена помещений, возможность полноценного отдыха, сна, движение на свежем воздухе, постоянные измерения роста, взвешивание и другие систематические исследования).

Цель и задачи корчаковских воспитательных учреждений также значительно отличались от целей официального воспитания. В статье «К открытию Дома сирот» Корчак так сформулировал первоочередные задачи:

- изучить ребенка и законы, которые управляют его развитием, прежде всего, психическим и физическим; уделить особое внимание физическому воспитанию;

- создать из детского дома «дом труда и школу жизни», привить детям трудовые навыки, помочь им в выборе профессии по способностям;

– изучить и выяснить причины отравляющей атмосферы в интернатах, чтобы найти пути их изменения [4, с. 2–4].

Позднее он более подробно характеризует воспитательную программу детского дома, основная идея которой была «добрая воля и служба ребенку» [3, с. 48]. В статье «Еврейский ребенок» он выделяет наиболее остро стоящие перед интернатом задачи: «как согласовать потребности и задачи руководства и детей, обязанности и индивидуальную волю, справедливые желания и капризы; как защитить тонкие и чувствительные натуры; как задержать количественный рост тех, которые представляют проблему и принижают звание человека уже самим своим существованием» [5, с. 243].

Для этого необходимо, на его взгляд, создать детское сообщество на основе справедливости, братства, равных прав и обязанностей. В ходе формирования воспитательной системы Корчака волновала, прежде всего, проблема самочувствия ребенка в коллективе других детей и тесно связанная с ней проблема установления правильных взаимоотношений воспитателей и детей.

Для выполнения сложной воспитательной программы педагогам предстояло: организовать труд детей; найти форму урегулирования конфликтов между детьми; создать ясную и радостную жизнь; организовать самоуправление; воздействовать на ребенка через мнение среды; стимулировать детское стремление к самовоспитанию; сочетать принцип гласности с принципом уважения внутреннего мира ребенка; стремиться к постепенному переходу от контроля и оценки детского коллектива к самоконтролю; использовать простые и понятные для детей воспитательные методы и средства; действовать осторожно и медленно, чутко обращаясь к сотрудничеству с детьми [7, с. 17].

Ведущая идея педагогической концепции Корчака свя-

зана с проблемой детского самочувствия, особенно в условиях большого детского коллектива. Именно заботой об обеспечении хорошего самочувствия ребенка и была продиктована организация жизни детей на основе самоуправления. Необходимость обращения к детскому самоуправлению как ведущему методу организации жизни детей диктовалась и целью, которую Корчак и его сотрудники ставили перед собой – воспитание активной и самостоятельной личности. Создавая своеобразное ребячье общество, он начал с того, что в любом обществе является критерием действенной демократии, – с суда. Корчак организовал товарищеский суд, прежде всего, с мыслью о том, чтобы обеспечить защиту каждого ребенка. Кроме того, он заботился о том, чтобы судьба ребенка не зависела от доброй или злой воли, хорошего или плохого настроения воспитателя. В основе товарищеского суда лежит принцип уважения детей и серьезного отношения к их заботам. Суд также стал органом регулирования взаимоотношений воспитателей и воспитанников, основой для формирования взаимного уважения и сотрудничества.

Суд принимал решения согласно кодексу, который был составлен самим Корчаком. Кодекс учил детей справедливости, внимательному отношению к бедам товарищей, воспитывал как судей, так и тех, чьи дела разбирались судом. Содержание кодекса логически вытекало из провозглашенного Корчаком принципа уважения личности и прав ребенка и доверия к нему и имело в виду, прежде всего, не наказание, а исправление ребенка, пробуждало веру в возможность такого исправления.

Кодекс состоит из множества статей, причем первые 99 носят оправдательный характер. Обвинительные приговоры начинались лишь с сотой статьи. Эти остальные 10 статей (для большей солидности и зрительного эффекта считаем вели сотнями) выносили уже определенный приговор

за проступок. Причем каждая из этих статей постепенно усугубляла степень порицания суда. Все они, подтверждая вину, давали моральную оценку поступку, и наказание являлось выражением общественного мнения.

Кодекс товарищеского суда не только отражает педагогические позиции Корчака, но и позволяет использовать прощение в качестве важного средства в борьбе за доброе начало в ребенке. Рождая в душе ребенка добрые чувства и обращая их на благо его развития и исправления, Корчак содействовал самоутверждению детей в детском сообществе. Тем самым он создавал предпосылки их защищенности в ребячьей среде.

Для того чтобы подать в суд, ребенку было достаточно вписать на судебной доске свое дело: записать свою фамилию и фамилию того, на кого он подает в суд и за что. В суд можно было подавать и на взрослого, на любого воспитателя, на любого ребенка и даже на себя. Вечером секретарь ежедневно вписывал эти дела в книгу и собирал показания. Раз в неделю суд эти дела разбирал.

Развитие самоуправления детей поставило перед необходимостью создания органа, который бы одновременно устанавливал законы и нормы общежития и контролировал их выполнение. Так, через полгода деятельности суда в Доме сирот начал действовать судебный совет, состоявший из воспитателя и двух судей, избираемых на три месяца тайным голосованием. Судьей мог быть ребенок, не имевший в течение месяца судебных дел. У детей, избранных в судебный совет, уже после выбора могли быть свои судебные дела, и тогда они не имели бы права судить других. Поэтому в судебный совет избирались пять человек, но в работе принимали участие всегда только двое. Судебный совет рассматривал все дела об опозданиях при возвращении от родных; дела, где, помимо определения соответствующей

щей статьи, приходится издавать новый обязательный для всех закон; дела о денежных возмещениях и др.

С течением времени работа судебного совета усложнилась. С каждой неделей росло количество дел, решение которых было не в компетенции суда и судебного совета. Поэтому через несколько испытательных месяцев из судебного совета был создан совет самоуправления, который уже разбирал не только дела, переданные судом для вынесения решения, но также письма и заявления детей об изменениях в организации внутренней жизни дома. Кроме того, совет осуществлял связь детского самоуправления с педагогическим советом, руководил организацией и проведением плебисцитов, утверждал гражданские квалификации, давал характеристики детям для реабилитационного суда. Совет также утверждал списки дежурств и определял количество единиц труда.

Высшим органом детского самоуправления в корчаковских детских домах был сейм. Он избирался раз в год, в его состав входило около 20 депутатов, избранных путем всеобщего плебисцита. Послом мог быть только ребенок, у которого не было ни одной судимости за воровство или мошенничество. Однако и у таких детей было право на реабилитацию. В задачи сейма входило принятие или отклонение постановлений совета самоуправления, установление праздников и знаменательных дат в жизни дома, присуждение наград. Впоследствии прерогативы сейма были настолько расширены, что он принимал участие в утверждении решений о приеме и исключении воспитанников.

Наряду с советом самоуправления существовал педагогический совет, состоявший из квалифицированных педагогов и несший ответственность за реализацию целей, направление воспитания и за результаты воспитательной работы, за опекунскую работу, организацию жизни детей, физическое и психическое развитие каждого ребенка.

В данной системе взаимодействия коллектива детей и взрослых большое значение придавалось общим собраниям детского дома. Общие собрания приучали детей коллективно решать вопросы своей жизни. Кроме того, там формировалось общественное мнение, которое было ведущим методом воздействия на отдельного ребенка. Собрания в немалой степени способствовали утверждению в жизни детского дома принципа гласности, который обеспечивал нейтрализацию некоторых отрицательных явлений во внутриколлективных взаимоотношениях.

Труд в домах сирот Корчака был существенным фактором воспитания. Корчак не только стремился прививать своим подопечным уважение к людям труда, пробуждать в них признание необходимости любой работы – умственной и физической. Он хотел выработать у них определенные практические навыки, самостоятельность и добросовестность, умение ладить с товарищами в процессе труда, учить контролировать себя и других, развивать волю и инициативу детей, т. е. развивать в них качества, имеющие немаловажное значение для взрослого человека.

Выполнению этих важнейших задач трудового воспитания способствовали дежурства, которые в воспитательной системе Корчака представляли непростое поочередное выполнение каких-то обязанностей. Этим термином определялось выполнение детьми в течение долгого времени (минимум месяц и более) добровольно принятых на себя обязанностей. Вся работа в доме была распределена на дежурства, количество которых было в два раза больше, чем детей, поскольку некоторые из дежурств выполняло сразу несколько детей. Тем самым каждый воспитанник в доме имел определенную обязанность, причем обязанности дежурных менялись каждый месяц. Важно отметить добровольность записи на дежурства и признание работы общественным

долгом. В конце каждого месяца дети подавали заявления на следующий месяц. На основе этих заявлений совет самоуправления и осуществлял распределение всех обязанностей по дому.

Дежурства в домах сирот Корчака оценивались. За единицу труда было принято полчаса работы на пользу общества. Ценник дежурств разрабатывался Советом самоуправления, а затем постоянно дополнялся и исправлялся. Месячное количество заработанных единиц труда представляло собой конкретный вклад ребенка в общее хозяйство, определяло в известной степени его позицию в коллективе и являлось показателем старания ребенка и качества его работы. Когда тот или иной воспитанник набирал 500 единиц труда, по предложению совета самоуправления он получал памятную открытку труда. За выполнение специальных работ детям в порядке эксперимента выплачивались деньги («доходные дежурства»).

Наиболее выразительной чертой, отличавшей воспитательную систему Корчака, была организация общественного мнения детского коллектива. Выражению общественного мнения детского коллектива в немалой степени служила еженедельная газета детского дома. В еженедельных газетах поднимался целый ряд вопросов. Чаще всего писали о трудностях, встречающихся в работе, например, об экономических неурядицах или о нежелательных явлениях в жизни детского общества. Газета была своего рода зеркалом жизни детского учреждения, «бесценным научным документом»: она информировала, обращала внимание на недостатки, охватывала все вопросы жизни детей.

Яснее всего общественное мнение детского коллектива проявлялось в так называемых плебисцитах доброжелательности и недоброжелательности. Плебисциты созывались после: месячного пребывания новичка (в том числе и воспи-

тателя) в детском доме; годичного пребывания, перед получением «гражданского звания» и при обсуждении вопроса об исправлении воспитанника или его реабилитации. Плебисцит, или общее тайное голосование детей, проходил следующим образом. Подлежащий плебисциту воспитанник объявлялся заранее, за день до плебисцита; на следующий день во время завтрака перед каждым ребенком клали карточки со знаками «плюс» (люблю, уважаю), «минус» (отношусь отрицательно), «нуль» (безразличен). У ребят уже было время подумать и решить, какой карточке отдать предпочтение, поэтому голосование проходило быстро и четко. Язык цифр просто и абсолютно точно определял место ребенка или воспитателя в коллективе.

Плебисциты формировали у воспитанников такие важные качества, как мужество, принципиальность и честность. Кроме того, с помощью плебисцитов воспитатели имели возможность исследовать взаимоотношения детей, условия их возникновения и развития.

Подчеркнем, что плебисциты побуждали детей к самовоспитанию, а гражданские звания, присваиваемые всем детям ежегодно, помогали определить границы самосовершенствования. После годичного пребывания в детском доме воспитанник, считавшийся просто «новичком», получал гражданское звание. Звания присваивались советом самоуправления, исходя из результатов плебисцита, количества судебных дел и заработанных ребенком единиц труда и успехов в учебе. На основе обсуждения всех этих данных ему присваивалось одно из следующих званий: товарищ, жилец, безразличный жилец, обременительный пришелец. Каждое из этих званий давало определенные законные права и привилегии, а также законные ограничения. Например, у детей высших гражданских званий было право свободного выхода в город, частого посещения родных и знакомых

(ограничения для детей низших званий не касались, однако, посещения их родными в пределах детского дома и совместных экскурсий). Две низшие категории не имели права быть опекунами, не могли иметь представительства в совете, не могли брать на себя ответственность за других детей во время экскурсий и прогулок.

Если плебисцит и гражданские категории помогали ребенку в самопознании, самооценке, т. е. осуществляли первую ступень процесса самовоспитания, то формированию умения владеть собой, самоконтролю и самокритике содействовала хорошо продуманная система стимулов самовоспитания, направляющих ребенка и помогающих ему в достижении желанной цели. Причем эта система была основана на реальной оценке индивидуальных возможностей. Сюда относятся индивидуальные пари – добровольные обязательства детей по отношению к самим себе, заключаемые в присутствии воспитателя, который выступал в роли секретаря и советника ребенка.

Корчак принимал пари раз в неделю, всегда в один и тот же день, рано утром перед завтраком. Он записывал в толстой, внушительных размеров книге, в первой графе, о чем держит пари тот или иной ребенок и количество допускаемых нарушений, во второй графе, выиграл он или проиграл и с каким счетом. Содержание пари было самым различным: драки, приставания, ругательства, заброшенная учеба, кража. Иногда, особенно в переходном возрасте, бывали пари, касающиеся интимных вопросов, известных только ребенку. В этом случае записывали преимущественно иксы, поскольку разрешалось держать пари на что-то «неизвестное».

Мудрый психолог и опытный педагог, Корчак знал, что одно пари не может сразу исправить ребенка. От начала пари и до выработки определенного навыка проходило некоторое время, полное внутренней борьбы. Проигранное

пари вызывало огорчение, а выигрыши приносили радость и удовлетворение. В этом случае в силу вступает здоровое детское самолюбие, которое и помогает ему в преодолении своего недостатка.

Гуманизации процесса воспитания, стимулированию самовоспитания детей в немалой степени содействовал и использовавшийся Корчаком своеобразный «метод письменного общения» с детьми. Он придавал этому методу большое значение, считая, что подобный способ общения отнюдь не освобождает воспитателя от словесного общения с ребенком, а также способствует правильному выбору методов дальнейшего воздействия на ребенка.

Большое значение для достижения взаимопонимания с детьми имеет, по мнению Корчака, дневник воспитателя, содержание которого доступно детям. Этот дневник хранится на полке, и каждый ребенок в любое время может познакомиться с мыслями и переживаниями своего воспитателя. Через эти записи в дневнике воспитатель выражал свое отношение к тем или иным событиям дня, поступкам детей, радовался их успехам, сопереживал и огорчался неудачам. В дневниковых заметках он мог поругать себя и тем самым извиниться перед ребенком за свою оплошность, упрекнуть кого-то за проступок, поразмышлять о трудностях в жизни детского дома. Однако делалось это всегда тактично, ни в одной записи не упоминаются имена детей – дети сами разберутся, кто есть кто.

Обеспечению гласности в жизни детского дома содействовала и доска объявлений. Она находилась на видном месте, на ней крепились кнопками приказы, сообщения и объявления. Объявления, сделанные в устной форме на общих линейках или собраниях, всегда вызывают тысячу вопросов: кто-то не понял, кто-то не расслышал. Доска объявлений в этом случае – незаменимый помощник вос-

питателя. Она организует не только детей, но и его самого, заставляя заблаговременно обдумывать план каждого мероприятия и давать всегда продуманные, хорошо разработанные распоряжения.

Как видим, каждый отдельный элемент воспитательной системы был частью целого, и каждый из них может быть эффективным лишь при умелом сочетании с остальными средствами в общей системе воспитательной работы.

В отличие от многих других детских приютов, целевая установка этой системы предполагала воспитание активной и самостоятельной личности с развитыми гуманистическими качествами и имела в своей основе принцип уважения личности и прав ребенка и детского коллектива и принцип взаимодействия «разумного воспитания» с активностью детей в самовоспитании. Воспитательные, опекунские и организационные задачи этих детских домов складывались в тщательно продуманную систему и включали: обеспечение правильного нравственного и физического развития ребенка; организацию детского самоуправления в интересах воспитания и самовоспитания; организацию жизни детского дома на законах равноправия; организацию воспитательного воздействия общественного мнения детского коллектива в целях стимулирования детской самовоспитывающей активности; введение гласности в жизнь детского дома; осуществление связи детского дома со средой, в которой большое значение придавалось взаимодействию с семьей.

Цель, основополагающие принципы и гуманистическая направленность воспитательной системы Корчака определили и выбор основного метода воспитания – метода детского самоуправления. Активное детское самоуправление было в корчаковской системе той формой организации взаимодействия взрослых и детей, которая способствовала созданию единого воспитательного коллектива. Само-

управление было также и наиболее верным способом гуманизации взаимоотношений взрослых и детей, помогающим строить эти отношения на основе сотрудничества и взаимной договоренности. Такой стиль взаимоотношений давал реальный нравственный результат: дети держались с воспитателями на равных, сознавая, что несут равную со взрослыми ответственность за судьбу дома. А чувство собственного достоинства являет собой предпосылку защищенности ребенка в системе отношений.

Именно эта нравственная атмосфера детского дома, обеспечившая самочувствие защищенности каждого ребенка, является выражением эффективности и жизненности воспитательной системы Корчака, которая была исключительным явлением в педагогической жизни Европы XX века. Это новый тип воспитательного учреждения, где организация жизни и быта детей была проникнута глубоким гуманизмом, заботой о благе ребенка, о создании условий для его развития и воспитания, для обеспечения каждому ребенку гарантии защищенности.

Библиографический список

1. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М.: Педагогика, 1979. Т. XXII. 474 с.
2. Korczak J. Pisma wybrane. T. 4. Warszawa: Nasza Ksiegarnia, 1978.
3. XXV lat dzialalnosci Towarzystwa «Pomoc dla Sierot» 1908–1933. Warszawa, 1933.
4. Korczak J. Ku otwarciu Domu Sierot. Warszawa, 1913.
5. Korczak J. Dziecko zydowskie (Opinia rzeczoznawczy). Miesiecznik Zydowski, 1933, nr.3. С. 239–243.
6. Falska M. Zarys organizacji pracy wychowawczej w “Naszym Domu”. Szkoła specjalna, 1925, nr.1.
7. Rogowska-Falska M. Zakład wychowawczy “Nasz Dom”. Szkic informacyjny. Wspomnienia z malenkosci. Warszawa, 1959.
8. Неверли И. О Януше Корчаке // Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1966.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЯНУША КОРЧАКА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

В.Л. Пак

Говорят, талантливый человек талантлив во всём, и очень часто знаменитый писатель оказывается хорошим художником или композитором, врачом или юристом. Человек, прославившийся благодаря богатству своего внутреннего мира, зачастую – если не всегда! – является многогранной, разносторонне развитой личностью. Януш Корчак не был исключением из этого правила. Он известен нам в первую очередь как выдающийся педагог-гуманист, хотя был и врачом (военным и детским), и писателем. Однако, несмотря на эту разносторонность, Корчак был очень последовательным в своих идеях, его педагогическая концепция целостна и непротиворечива как в научных трудах, так и в художественных произведениях. «Корчак был замечательным педагогом, сказочником и одновременно выдающимся врачом. Он видел и изучал ребёнка сразу в трёх главнейших мирах, в которых протекает детство: сказочном мире мечты, мире познания и мире физического развития. Творчество Корчака ветвисто, как живое дерево. Оно обнимает все стороны жизни и ребёнка, и воспитателя, и родителей в мире ребят» [7, с. 522].

О педагогических идеях Януша Корчака можно (и, наверное, нужно) говорить много и долго, но мы ограничимся кратким перечислением основных, наиболее важных, на наш взгляд, идей, которые красной нитью проходят как через его научные труды, так и через художественные произведения.

1. Любовь – главное чувство, которое должен испытывать взрослый по отношению к ребёнку. Оно подразумевает стремление понять ребёнка в любой ситуации, готовность прощать, что бы ни случилось.

2. Ребёнок – прежде всего человек, а значит, имеет свои права и заслуживает уважительного отношения как равный. Маленький человек не меньше взрослого имеет право на своё мнение. Нельзя обижать ребёнка только потому, что он слаб и беззащитен; ни в коем случае нельзя применять методы физического насилия даже при наказании ребёнка.

3. Необходимо воспитывать в ребёнке активную жизненную позицию, стойкость, мужество противостоять фальши: «Педагогика Корчака полярна идее непротивления злу. Она воспитывает людей, непримиримых к насилию, ко всякой неправде» [7, с. 524]. Корчак находит нужным закалять характер человека с детства, готовить ребёнка к трудностям реальной жизни. «Подготовка ребёнка к восприятию жизненных реалий – одна из ведущих идей в книге Корчака» [1, с. 270].

4. Важно не только духовно-нравственное и умственное воспитание ребёнка, но и физическое. Как врач, Януш Корчак очень хорошо понимал, что для правильного развития ребёнку необходимы подходящие для здоровья условия жизни, полноценное питание, хороший отдых.

В художественных произведениях Януша Корчака отчётливо видно влияние его педагогической концепции. Можно даже сказать, что Корчак-писатель – иллюстратор идей Корчака-педагога. «Для распространения своих педагогических взглядов Корчак применял все доступные ему средства – публицистику, художественное творчество, научные публикации, обращался и к детям, и к взрослым. Например, книга «Шуточная педагогика» составилась из текстов его радиовыступлений» [1, с. 269].

Наиболее известные художественные произведения Януша Корчака: «Дети улицы» (1901), «Дитя гостиной» (1904–1905), «Лето в Михалувке» (1910), «Слава» (1913), «Король Матиуш Первый» (1923), «Король Матиуш на необитаемом острове» (1923), «Маленький бизнесмен» (1924, досл. пе-

ревод оригинального названия – «Банкротство маленького Джека»), «Когда я снова стану маленьким» (1925), «Кайтусь-чародей» (1935) и др.

Во многие художественные произведения Януша Корчака введены фантастические, сказочные элементы. Отчасти это объясняется целевой аудиторией, отчасти – необходимостью продемонстрировать некоторые педагогические идеи. Когда В.А. Сухомлинский впервые познакомился с ещё не переведёнными трудами Корчака, «среди многого другого его поразила мысль, что сказкой можно лечить ребёнка, искалеченного нищетой, войной, сиротством и другими тяжкими событиями, вторгающимися в детскую жизнь» [7, с. 515].

По мнению Корчака, мечтание, фантазирование – очень нужная и полезная практика, помогающая человеку смоделировать индивидуальную программу развития: «Мечты полезны и важны. Человек не сразу знает, к чему себя готовить. По-разному прикидывает, из десяти разных выдумок составляя одну программу жизни» [4, с. 266]. В педагогической повести «Правила жизни» есть такой эпизод:

«Как-то я спросил в классе, кем кто хочет быть. Один мальчик сказал:

– Волшебником.

Все засмеялись. Мальчик смутился и прибавил:

– Я буду, наверное, судьёй, как мой папа, но ведь вы спрашивали, кем я хочу быть?» [4, с. 265].

Мальчик мечтает стать волшебником, хотя и понимает, что это ему не удастся. А вот Антось, герой сказочной повести «Кайтусь-чародей», всерьёз решает стать волшебником, и у него, согласно законам фантастического жанра, это получается. Правда, не сразу – оказывается, что обучиться колдовскому искусству не так-то просто, для этого требуются усилия воли и физическая крепость. Получив безграничную власть, Антось по кличке Кайтусь сначала тратит свои магические

силы на разные шалости, которые против его воли очень часто оборачиваются страданиями для других людей. Со временем Кайтусь понимает, что власть и свобода – это в первую очередь ответственность. Научившись разумно управлять магической силой, Кайтусь начинает ценить и простые радости жизни, раньше казавшиеся ему совершенно естественными и потому незаметными, ничего не стоящими.

В отличие от повести-сказки «Кайтусь-чародей», насквозь пронизанной волшебством, в повести «Когда я снова стану маленьким» автор использует лишь один фантастический элемент, который необходим для успешного демонстрирования педагогических идей Януша Корчака. Герой произведения – учитель, вспоминая о своих детских мечтаниях, тяжело вздыхает: «Знал бы, ни за что бы не хотел стать взрослым. Ребёнку во сто раз лучше. Взрослые – несчастные» [2, с. 281]. Вдруг в комнате становится темно и появляется гном, вызванный «Вздохом Тоски». Он может исполнить одно желание героя, и это желание – опять стать маленьким. В следующей главе герой просыпается уже ребёнком, причём не в своём настоящем детстве, проживая его заново, а в современной ему действительности, в некоем альтернативном для него детстве. Таким образом, ретроспекции в строгом смысле слова, т. е. возвращения в прошлое, обращения к предшествующим событиям, не происходит, и композиция повести остаётся простой. Однако определённое усложнение композиции произведения, её закольцовывание, всё же налицо – тот же самый фантастический элемент (появление гнома и исполнение им желания главного героя) используется автором и в финале повести, обрамляя центральную часть. Герой из ребёнка превращается обратно во взрослого, потому что детская жизнь ничуть не легче, в ней есть свои печали и заботы, свои трудности, помочь разрешить которые может взрослый, но только в том случае, если отнесётся к ним с пониманием и уважением – вот главная мысль повести.

В творчестве Корчака мир взрослых и мир детей существуют по диалектическому принципу единства и борьбы противоположностей: они противопоставлены, но при этом отдельно друг от друга существовать не могут и вынуждены взаимодействовать. В повести «Когда я снова стану маленьким» различия между восприятием мира взрослыми и детьми описываются так: «Ребёнок словно весна. То солнце выглянет – и тогда ясно и очень весело и красиво. То вдруг гроза – блеснёт молния и ударит гром. А взрослые всегда в тумане. Тоскливый туман их окружает. Ни больших радостей, ни больших печалей. Всё как-то серо и серьёзно» [2, с. 288].

Мир детей в произведениях Януша Корчака – более искренний, настоящий, чем мир взрослых. Однако это не означает, что автор идеализирует один, отрицая другой, подобно писателям-романтикам. У Корчака мы не встретим романтического двоемирия, деления на жестокий и фальшивый реальный мир «людей плоти», прагматичных обывателей, на которых порой так походят взрослые, и идеальный мир «людей духа», гофмановских «музыкантов», какими часто предстают дети. Вовсе нет, у Корчака оба мира – и детский, и взрослый – равно имеют право на существование, потому что у каждого есть достоинства и недостатки. «И подумать только, как это странно! Я хотел стать ребёнком, а теперь думаю о том, что я буду делать, когда вырасту. Видно, и детям, и взрослым не так уж хорошо. У тех свои заботы и печали, у этих – свои», – размышляет герой повести «Когда я снова стану маленьким» [2, с. 316].

Главная задача представителей этих таких разных миров – наладить контакт друг с другом, подружиться, принять друг друга такими, какие они есть. «Вижу, что все мы похожи друг на друга. Во взрослом человеке много детского, в детях много взрослого. Только мы не нашли ещё общего языка» [2, с. 347]. Беда в том, что, взрослея, человек за-

бывает, каким он был, когда был маленьким, как было ему страшно и стыдно в тех ситуациях, которые сейчас кажутся незначительными и даже смешными, а потому не может понять чувств и мыслей ребёнка и порой относится к нему со снисходительным пренебрежением. А у маленького человека пока не хватает жизненного опыта, чтобы понять проблемы взрослого и как-то помочь их решить. Непонимание и недоверие – главная проблема взаимоотношений мира взрослых и мира детей: «Обидно, когда тебе не верят... мы начинаем избегать взрослых, прятаться от них, даже если ни в чём не виноваты... ребёнок должен чувствовать себя свободным» [2, с. 304]. Из своего нового опыта пребывания ребёнком героиня повести открывает для себя те стороны детской жизни, о которых уже позабыл, делает выводы на будущее: «Когда я снова стану учителем, я попробую найти с учениками общий язык. Чтобы не было как бы двух враждебных лагерей: с одной стороны, класс, а с другой – учитель и несколько подлиз. Попробую, нельзя ли сделать так, чтобы была взаимная откровенность» [2, с. 314].

Говоря о литературных произведениях Януша Корчака, нельзя не упомянуть его дилогию о короле Матиуше: повести-сказки «Король Матиуш Первый» и «Король Матиуш на необитаемом острове». Действие первой книги начинается с известия о тяжёлой болезни и смерти короля, после которой принц Матиуш, ранее потерявший мать, остаётся совершенно один. Малолетнему королю, который мало что смыслит в юриспруденции, экономике, военном деле и даже географии, приходится учиться управлять страной. Матиуш очень быстро понимает, что мир взрослых жесток и фальшив, что нельзя ждать помощи ни от министров, которые стремятся обворовать и обмануть несмышлёныша, ни от королей соседних государств, которые тут же объявляют ему войну, объединившись втроём против мальчишки. Матиуш

узнаёт, что простолюдинам живётся очень тяжело, дети часто болеют и голодают, что не все могут позволить себе ходить в школу. О той жизни, которую вёл Матиуш до смерти родителей, мы знаем совсем мало – лишь из воспоминаний маленького короля, но и по этим обрывкам можем заключить, что это была приятная, ничем не омрачённая жизнь. Подобно Сиддхартхе Гаутаме или Счастливому Принцу О. Уайльда, Матиуш, не знавший тягот повседневной жизни простого народа, внезапно прозревает, пробуждается от золотого сна. Шокирующим открытием становится понимание несправедливого устройства мира, однако Матиуш по натуре борец, он не опускает руки, а пытается изменить жизнь своих подданных, и в первую очередь детей. Детская наивность и доверчивость играют с ним злую шутку – маленький король следует советам журналиста, оказывающегося иностранным шпионом, и реформы Матиуша оборачиваются катастрофой. Пока в стране творится хаос, соседние правители вновь объединяются против него и объявляют войну, в которой Матиуш проигрывает. Он взят в плен и отправлен на необитаемый остров. Много перипетий приходится пережить Матиушу, прежде чем удастся вернуться на родину, где ему суждено погибнуть от руки лучшего друга и бывшего министра Фелека.

Повести-сказки о маленьком короле Матиуше во многом являются знаковыми в творчестве Корчака: во-первых, главный герой – сирота, во-вторых, идею создания знамени детей всего мира автор вкладывает в уста именно маленького короля.

«Матиуш задумался. «Хорошо бы, у всех на земле детей – белых, чёрных, жёлтых – тоже был свой флаг. Только вот какого цвета?» ... Глядя на унылые, серые дома, Матиуш вспомнил зелёный лес, зелёные луга и сказал вслух:

– А нельзя, чтобы у детей всего мира тоже был свой флаг – зелёный?» [2, с. 117].

Зелёный цвет символизирует здесь единение с природой, привольную, свободную жизнь, здоровый отдых.

Повести-сказки о короле Матиуше были написаны Корчаком в 1923 г., а через девятнадцать лет, «пятого августа срок второго года по приказу гитлеровцев Дом сирот... выстроился на улице. Корчак и его дети начинали свой последний путь. Над детским строем развевалось зелёное знамя Матиуша... Казалось, идут победители. Колонна обречённых с детской силой и бесстрашием разрезала самый строй фашизма» [7, с. 521].

В-третьих (и это главное) Матиуш – король-реформатор, борец за права детей, протагонист гуманистических идей Корчака. В диалогии о короле Матиуше очень хорошо прослеживаются те основные идеи педагогической концепции Януша Корчака, о которых мы говорили выше. Рассмотрим реализацию данных идей подробнее.

1. Любовь к ребёнку. В повестях-сказках о короле Матиуше, к сожалению, не так много примеров любви взрослых к детям, отчего происходит много бед, в том числе и вторая война Матиуша с королями соседних государств. Но есть и адекватные представители мира взрослых, которые с пониманием и теплотой относятся к Матиушу: это поручик, ставший впоследствии наставником маленького короля; старенький дворцовый доктор; молодая учительница из посёлка, где Матиуш скрывался под чужим именем; Печальный Король и некоторые другие. Все они так или иначе помогают маленькому королю, благодаря им он преодолевает различные трудности, чему-то учится.

Примечательно, что среди взрослых, любящих ребёнка, оказываются доктор и учительница. Безусловно, роль людей этих профессий в воспитании ребёнка Януш Корчак, будучи педагогом и педиатром, оценивал очень высоко. Учительница видит в детях личность. «Это незаурядный мальчик», – гово-

рит она, на что директор школы, «издевательски смеясь», замечает: «У вас все незаурядные. Один – талантливый художник, другой – выдающийся математик. А все, вместе взятые, они самые заурядные сорванцы. В этом году уже два окна разбили» [2, с. 259]. Директор школы слишком далёк от детей, он уже не педагог, а управленец, человек, наделённый властью; его интересует не личность ребёнка, а материальная сторона дела. В этом отношении любопытен и другой персонаж – директор приюта для детей, который рекламирует себя следующим образом: «Перед вами учёный-педагог, автор научных трудов, посвящённых воспитанию детей. Я написал книгу под названием «365 способов унять детский шум». Мне принадлежит научное исследование, в котором решается сложнейшая проблема, какие пуговицы практичнее – металлические или роговые. Моё третье педагогическое сочинение называется так: «Разведение свиней в приютах» [2, с. 186–187]. Конечно, такой «педагог» далёк от идеала, потому что «хороший ребёнок» для него означает лишь «удобный ребёнок», который не шумит и ничего не ломает. Любить и понимать ребёнка такой «педагог» не умеет, хоть и хвастает своим знанием детских душ напропалую: «Я каждого ребёнка насквозь вижу. По глазам, по носу, по ушам – словом, по всему могу с точностью определить, кто из него вырастет. Вот взгляните, пожалуйста, на эту девочку...». И директор показал на стоящего возле стола Матиуша» [2, с. 187]. Если даже пол ребёнка «педагог» определить не в состоянии, то о душе и говорить не приходится. Горькая ирония Януша Корчака, которой насыщены данный эпизод и описания подобных лжепедагогов, даёт нам представление о том, как же мало настоящих учителей, которые любят и понимают ребёнка.

2. Уважение прав ребёнка. Мысль о том, что ребёнок, как только он появляется на свет (и даже раньше), уже является человеком – сразу, по праву рождения, почему-то не всегда

приходит в голову взрослым. «Рассматривая детство не как преддверие жизни, а как саму жизнь» [1, с. 270], Януш Корчак и ребёнка рассматривает не как «будущего человека», а как полноправного – просто маленького – человека уже сейчас. Поэтому в своих произведениях он показывает нам несправедливость мира взрослых, порою относящихся к детям как к неодушевлённым предметам. Когда Матиуш, поняв, насколько трудно ему, маленькому, неподготовленному мальчику, управлять страной, он предлагает министрам выход: «Вы управляйте взрослыми, а я буду королём детей. Я – мальчик и лучше знаю, что нужно детям. За собой я оставляю право поступать как захочу... Что говорится об этом в законах, господин министр?» [2, с. 50]. На это он получает следующий ответ: «На основании закона дети являются собственностью родителей» [2, с. 52]. И буквально тут же этот закон подтверждают действия отца Фелека, друга Матиуша, который избил сына, сказав при этом: «Пусть король какими хочет милостями тебя осыпает, это его дело, а я с тебя, негодяй, шкуру спущу, потому что это моё, отцовское, право» [2, с. 52].

Чтобы защитить права человека, Матиуш превратит своё государство из абсолютной монархии в конституционную – создаст парламент. Вернее, даже два парламента – взрослый и детский. Подобно тому, как сам Корчак в доме сирот устроил суд, куда мог обратиться с жалобой каждый из воспитанников, так и герои его произведений имеют свои институты защиты прав ребёнка – детский суд в повести «Лето в Михалувке», детский парламент – в диалогии о короле Матиуше. Очень не хватает подобного учреждения герою повести «Когда я снова стану маленьким»: взрослые считают себя вправе обидеть ребёнка «потому что они сильнее» [2, с. 321]. «Значит, раз я маленький, то мне нельзя позвать полицейского, а вот спихивать меня с трамвая, брать за шиворот и грозить – можно. В конце концов, дети люди или не люди?» [2, с. 321] – справедливо обижается мальчик.

Восприятие ребёнка как вещи, которая может быть собственностью, а не как живого человека, с которым нужно считаться, кажется нам абсолютно неправомерным и диким, каким-то атавизмом. Однако если Януш Корчак в 1923 г. отстаивает права ребёнка, значит, эта проблема была в то время актуальна. Более того, в 60-х гг. XX в. о том же говорит другой детский писатель – Владислав Петрович Крапивин. В своей повести «Та сторона, где ветер» (1964–1966) он освещает данную проблему так: «Там ты хоть человеком станешь» [5, с. 41], – говорит одному из маленьких героев повести, Генке, его отец. «А сейчас я кто?.. – обижается Генка. – Все ребята, значит, не люди?» [5, с. 41–42].

К сожалению, даже в наше время, спустя почти 100 лет после «Короля Матиуша» и почти 50 – после крапивинского «станешь человеком», эта проблема восприятия ребёнка как собственности родителей не потеряла актуальности.

3. Воспитание в ребёнке активной жизненной позиции. Выразителем данной педагогической идеи Януша Корчака в дилогии о короле Матиуше является, конечно же, сам Матиуш. Своё правление он, несогласный с существующим положением вещей, начинает с попыток провести реформы, за что и получает прозвище Реформатор. Конечно, первые шаги на этом поприще не слишком ему удаются – Матиушу не хватает опыта, знаний, да ещё и министры, чиновники, соседние короли постоянно препятствуют ему тем или иным способом. В.Смирнова пишет: «Бедный Матиуш! Он чувствовал свою ответственность перед людьми и изо всех сил старался что-то сделать для них, но он ведь не знал, что именно надо делать. Он думал прежде всего о детях, потому что ему казалось, он знает, что им нужно» [6, с. 412]. Матиушу пришлось нелегко, он всё время пытался понять нужды своих подданных и помочь им, несмотря на постоянное вмешательство министров, которые «опять начнут говорить, это невоз-

можно, того, другого нет, а я не знаю: правда это или враньё?» [2, с. 63]. В ответ на самую первую, очень детскую, «реформу» Матиуша – выдать каждому школьнику по фунту шоколада – министр здоровья говорит, что это слишком много, заболят животы; другие министры – что на изготовление такого количества шоколада потребуется не меньше десяти дней, а на транспортировку – ещё столько же. Кроме того, возражают министры малолетнему королю, «у нас в государстве пять миллионов школьников, считая лентяев и хулиганов...», на что Матиуш восклицает: «Всех считать! Всех без исключения!» [2, с. 52]. И здесь мы видим истинный пример любви к детям – но не от взрослых, а от ребёнка. Матиуш не считает «лентяев» и «хулиганов» пропащими, недостойными угощения людьми, он понимает, что очень часто это всего лишь несправедливо наклеенные ярлыки, навешанные взрослыми, не пожелавшими понять ребёнка.

Желание Матиуша порадовать школьников своего королевства будет исполнено лишь отчасти – большую часть шоколада и денег, выделенных на него казной, разворуют чиновники, о чём король узнает спустя долгое время от ребят из провинциальной школы. Как и многие другие, более важные, реформы Матиуша, эта потерпит если не полный крах, то изрядную неудачу. Так будет и с указом Матиуша о том, чтобы дети и взрослые поменялись местами: дети станут работать, а взрослые пойдут в школу. Матиуш думал, что от подобной перестановки дети и взрослые начнут лучше понимать друг друга. На самом же деле, реформа привела к катастрофе – перестали функционировать железные дороги, телеграф, фабрики, дети разломали военную технику, желая понять её устройство. Именно этого и добивался Молодой Король – правитель соседнего государства, желающий захватить территорию Матиуша и подославший своего агента в качестве советника доверчивому королю.

Этот эпизод наглядно демонстрирует то, о чём мы говорили выше – отсутствие у Корчака романтического двоемирия, идеализации мира детей и неприятия мира взрослых; утверждение мысли о том, что оба этих мира несовершенны – такова жизнь, – однако, несмотря на это, надо всё время пытаться понять друг друга и принять такими, какие они есть, существовать в гармонии с собой, своим местом в мире и окружающими.

Однако несмотря на неудачи, Матиуш не опускает руки – он борется до конца, не признаёт своего поражения, даже когда от него отрекаются богатые жители города, сдав столицу на милость победителей. Матиуш – борец, его девизом могло бы стать жизненное кредо Сани Григорьева, героя романа В.А. Каверина «Два капитана» (1938–1944): «Бороться и искать, найти и не сдаваться!»*.

Об этом же – о воспитании в себе силы воли, упорства в достижении мечты – говорит Корчак и в других своих произведениях: в повести «Слава» («Дети! Дерзайте, мечтайте о славных делах! Что-нибудь да сбудется!» [2, с. 442]), в сказке «Кайтусь-чародей» («Нужно сильно и упорно желать. Нужно закалять волю... Даже если путь к цели будет запутанным, а мысли беспокойными» [3, с. 205]). «Мечтайте и добивайтесь цели» – это одна из краеугольных заповедей педагогики Януша Корчака.

4. Физическое воспитание. Будучи врачом, Корчак не мог пройти мимо такого важного аспекта в развитии ребёнка, как физическое воспитание, создание благоприятных для здоровья условий жизни. Маленький король Матиуш однажды узнаёт, что многие дети в его стране живут очень бедно: в тесноте, темноте, сырости, голоде... «Скажите, доктор, все дети такие здоровые, как я?» [2, с. 62] – спрашивает Матиуш у своего друга – дворцового лекаря. Доктор вынуж-

* В оригинале «To strive, to seek, to find, and not to yield» (пер. с англ.) – заключительная строка стихотворения «Улисс» (1833) английского поэта Альфреда Теннисона.

ден с грустью сообщить, что «на свете много слабых и больных детей. Они живут в сырых, тёмных каморках, лето проводят в душном городе, голодают и поэтому часто болеют» [2, с. 62–63]. Матиуш хочет, чтобы каждый ребёнок имел возможность отдохнуть на природе, и приказывает построить в лесах своего королевства летние детские лагеря, подобные тем, что описаны в повести «Лето в Михалувке».

Кроме сезонного летнего отдыха, растущий организм ребёнка нуждается и в обычном, повседневном отдыхе, в здоровом сне, играх, физических нагрузках. Если же пренебрегать этим, можно серьёзно заболеть – узнаёт Матиуш, который не покладая рук трудится над преобразованием своего государства, забывая порой о еде и сне. «Ваше величество, нельзя так переутомляться! Вы слишком много работаете, спите и едите мало. В вашем возрасте человек растёт и при таком образе жизни легко может заболеть туберкулёзом», – предупреждает доктор. После этого случая Матиуш начинает ещё больше заботиться о здоровье своих маленьких подданных. И вот часть домов для летнего отдыха уже построена, на следующий день двадцать тысяч детей едут отдыхать, а сам Матиуш измотан до предела: «Лицо – белое как бумага, губы – синие, взгляд – печальный, под глазами круги, а шея кажется длинной, как у жирафа» [2, с. 111]. Матиуш узнаёт, что от состояния здоровья зависит общее самочувствие, настроение; если ты болен, то тебе ничего не хочется, пропадает аппетит, сон, мучают кошмары. Так, Матиуш осознаёт огромную значимость физического здоровья в жизни человека вообще и ребёнка в частности.

Подводя итог вышесказанному, необходимо ещё раз акцентировать внимание на том, что Януш Корчак был очень разносторонним человеком, совмещая в себе талант педагога, писателя и врача. Причём в каждой из этих сфер Корчак был, действительно, очень компетентен, и его повести занимают достойное место в истории мировой детской литературы.

Наряду с разносторонностью личности Януша Корчака необходимо подчеркнуть целостность и непротиворечивость его концепции как в науке, так и в творчестве: художественные произведения являются прекрасной иллюстрацией педагогических идей. Кроме того, педагогика Корчака была и остаётся актуальной, поднимая вопросы, являющиеся проблемными и сегодня.

Библиографический список

1. Зарубежная детская литература / Н. В. Будур [и др.]: учебное пособие. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2000. 304 с.
2. Корчак Я. Избранное. Киев: Радянська школа, 1983. 528 с.
3. Корчак Я. Кайтусь-чародей: повесть-сказка / пер. с польск. Л. Цывьяна. СПб.: Лицей, 1992. 207 с.
4. Корчак Я. Как любить ребёнка: книга о воспитании: пер. с польск. М.: Политиздат, 1990. 493 с.
5. Крапивин В.П. Та сторона, где ветер. М.: Детская литература, 1985. 286 с.
6. Смирнова В. Януш Корчак и его книга «Король Матиуш Первый» // Корчак Я. Король Матиуш Первый. Король Матиуш на необитаемом острове: повести-сказки / пер. с польск. Н. Подольской. М.: Детская литература, 1978. 415 с.
7. Шаров А.И. Януш Корчак // Корчак Я. Избранное. Киев: Радянська школа, 1983. 527 с.

Раздел 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ

Н.С. Белоусова

Социально-бытовая адаптация является важной частью социальной интеграции подростков с ограниченными возможностями здоровья в общество. В России долгое время не уделялось достаточного внимания проблеме обучения и воспитания детей и подростков с множественными тяжелыми нарушениями. В последние годы ситуация резко изменилась: в системе образования и социальной защиты стали открываться специальные группы с целью адаптации данного контингента подростков, разработан ряд законодательных актов и целевых программ.

Несмотря на то что государство создает условия, а специалисты разрабатывают и реализуют программы, тем не менее недооценивается значение семейного воспитания. Именно семья закладывает начала начал в маленьком человеке, оказывая решающее воздействие на весь его внутрен-

ний мир. Анализ сведений о характере социальной микро-сферы, в которой развиваются подростки с ограниченными возможностями, показал, что чаще всего встречаются такие типы воспитания, как гиперопека и гипоопека. В результате данного воспитания у ребенка формируются черты эмоциональной и социальной незрелости, завышенной самооценки, что способствует появлению эгоцентрических установок.

Одна из самых серьезных проблем, с которыми сталкиваются ребята с ограниченными возможностями, – это непригодность к самостоятельной жизни. У типично развивающихся детей навыки самообслуживания формируются в естественных условиях. Для детей, имеющих отклонения в развитии, особенно со сложным множественным дефектом, при формировании социально-бытовых навыков необходимо создавать специальные ситуации.

Наиболее эффективной формой работы в данном направлении является формирование навыков самостоятельного проживания у подростков с инвалидностью на модели жилого помещения. Так, в 2011 г. в Красноярске на базе МБУ «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями “Радуга”» открылась учебно-тренировочная квартира.

Особенность квартиры в том, что в ней созданы условия для занятий подростков с различными заболеваниями, в том числе с физическими ограничениями и со сложным множественным дефектом. С этой целью квартира оснащена специализированным вспомогательным оборудованием и специальными техническими средствами, позволяющими подросткам самостоятельно выполнять бытовые операции. Для работы с подростками специалистами Центра разработана специальная программа «Домашняя энциклопедия». Материал занятий и темы подобраны таким образом,

что включаться в работу могут подростки с разным уровнем умений и навыков.

Основной формой обучения является практическая деятельность подростков в реальных бытовых условиях с реальными предметами. На занятиях подростки могут не только научиться ухаживать за собой, готовить и принимать гостей, но и развивать творческие способности, профессиональные навыки.

Формирование социально-бытовых навыков является основой для формирования трудовых навыков. Подростки не только учатся выполнять работу, связанную с домашним хозяйством, но и осваивают первичные трудовые навыки.

Неотъемлемой частью в жизни любого человека является досуг. Подростки, имеющие отклонения в развитии, как правило, не могут, да и не умеют его организовать. Соответственно, очень важно научить подростков самостоятельно правильно организовывать свое свободное время, планировать досуг.

Огромное значение для социальной реабилитации приобретает работа с родителями ребенка с особыми потребностями. В связи с этим большое внимание специалисты учебно-тренировочной квартиры уделяют работе с родителями по вопросам правильной организации среды в домашних условиях.

Библиографический список

1. Завражин С.А., Фортова Л.К. Адаптация детей с ограниченными возможностями. М.: Трикста, 2005. 394 с.
2. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства. М.: Академия, 2003. 190 с.
3. Любавина Н.В. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями: проблемы и условия эффективности // СОЦИС. 2013. № 9. С.64–79.
4. Никитина Н.И. Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. М.: Владос, 2007. 398 с.

ОПЫТ РАБОТЫ В ТЕМНОЙ СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЯМИ С УЧЕТОМ ОГРАНИЧЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПО ЗРЕНИЮ

И.Н. Бондарева

В последнее время многие социальные и образовательные учреждения в своей работе осваивают опыт применения методик с использованием сенсорной комнаты. Попытаемся раскрыть некоторые аспекты использования сенсорной комнаты в психолого-педагогической работе с детьми раннего и дошкольного возраста и их родителями с учетом ограниченных возможностей по зрению.

Сенсорная комната (комната психологической разгрузки) – это особым образом организованная среда, наполненная различными стимуляторами, позволяющими воздействовать на разные органы чувств. Идея искусственной стимуляции сенсорного восприятия средствами специально созданной среды родилась в Голландии в конце 70-х гг. XX в. Оборудование сенсорной комнаты можно разделить на два функциональных блока: релаксационный и активизирующий. Релаксационный блок – это использование сухого бассейна, пуфы-кресла с гранулами, библиотека записей релаксационной музыки. Во время сеанса релаксации лучше не использовать оптическое оборудование. Активизирующий блок – интерактивное оборудование, оборудование со светооптическими эффектами, сенсорные панели, тактильные панно.

Занятия в сенсорной комнате проводятся индивидуально или в малых подгруппах. На занятиях желателен присутствие родителей. Такие условия, с одной стороны, позволяют ребенку чувствовать себя более комфортно, с другой – способствуют установлению положительного контак-

та между родителем и ребенком. Частота, длительность занятий, используемый материал определяются индивидуально с учетом особенностей ребенка. Чтобы у ребенка не вызвать отрицательных эмоций к занятиям в темной сенсорной комнате с множеством звуковых и световых раздражителей, следует знакомство начать со светлого варианта комнаты, без использования стимуляторов, а также рекомендуется провести небольшую беседу о предстоящем «путешествии в сказочную страну».

Ребенок с особыми возможностями зрения часто находится в знакомой, не несущей новых ощущений, знаний или обедненной окружающей среде, что ведет к скудным объемам образов и представлениям об окружающем мире. Дефицит информации можно расширить за счет посещения занятий в сенсорной комнате. Представления такой ребенок получает, опираясь на свои органы чувств: слух, речь, обоняние, вкус, остаточное зрение, а также на кожно-кинестетическую (общую) чувствительность.

Иногда именно среда темной комнаты позволяет определить наличие у ребенка свето- или цветоощущения. Органы зрения при нарушении развиваются только при их использовании.

Начинать работу в сенсорной комнате с детьми лучше с занятий, направленных на развитие кинестетической чувствительности, так как она может быть представлена как база для формирования зрительного и слухового восприятия. При организации работы в сенсорной комнате следует учитывать, что сенсорная перегрузка так же опасна для ребенка, как и депривация. Сенсорная комната используется для: стимуляции ослабленных сенсорных функций (зрения, осязания, слуха); развития сенсорных способностей; развития двигательных функций; расширения жизненного опыта детей, обогащения их чувственного мира; релаксации всех

органов чувств ребенка; ароматерапии; создания положительного эмоционального фона; установления положительного контакта между родителем и ребенком; проведения досуга и другое.

В сенсорной комнате для организации коррекционно-развивающих занятий можно организовывать игры, использовать литературные произведения, создавать «сказочные сюжеты», разнообразные этюды и упражнения.

Библиографический список

1. Карачева С.А. Специфика работы психолога с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями // Работник социальной службы. 2010. № 11. С. 43–86.
2. Олифиренко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Академия, 2002. 254 с.
3. Суворов А.В. Проблема внутренней и внешней личностной инклюзии детского дома для слепоглухих детей // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 99–103.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ

М.В. Иванова, Т.В. Евстегнеева, Ю.А. Мачулова

Интеграция в социально-педагогическом аспекте должна рассматриваться не как изолированно протекающий процесс, а как эффективное средство, позволяющее максимально реализовать процессы социальной адаптации, абилитации и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями. Кроме того, интеграция предполагает процесс нравственного и социального воспитания здоровых детей, в результате которого не будет деления людей на «мы»

и «они» по состоянию здоровья и психофизическим возможностям. Интеграция требует четкой согласованности ее академического и психолого-педагогического аспектов, обеспечивая учет и развитие индивидуальных образовательных способностей каждого ребенка.

Интегрированное образование – форма организации образовательного процесса, при которой обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляются в учреждениях, где реализуются общеобразовательные программы в едином потоке с нормально развивающимися сверстниками. При этом получает реализацию комплекс важнейших социально-педагогических факторов: взаимная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья – того, к чему они могут стремиться; участие сверстников в совместном взаимодействии в процессе обучения и воспитания.

Педагогической научной базой интегрированного обучения является современная гуманистическая концепция воспитания, которая определяет личность ребенка наиважнейшей ценностью педагогической системы, провозглашая личностно ориентированный подход к определению целей воспитания.

Основными задачами интегрированного воспитания детей с отклонениями в развитии являются: укрепление здоровья детей, предупреждение вторичных нарушений, осуществление своевременной социальной адаптации и интеграции ребенка в обществе; формирование жизненно значимого опыта и целенаправленное развитие когнитивных, речевых, моторных, социальных способностей, позволяющих снизить зависимость от посторонней помощи и повысить социальную компетентность.

Нами разработан комплекс игр, направленных на социальную адаптацию соматически больных детей.

Общение без слов. Игра «Жизнь в лесу». Взрослый садится на пол с детьми: «Давайте поиграем в животных в лесу. Звери не знают человеческого языка, поэтому придумали свой особый язык. Когда мы хотим поздороваться, трёмся друг о друга носами, когда хотим спросить, как дела, мы хлопаем своей ладошкой по ладошке другого, когда хотим сказать, что всё хорошо, кладём свою голову на плечо другому, трёмся об него головой. Готовы? Тогда начали. Сейчас утро, вы только что проснулись, повстречали кого-то...» Дальнейший ход игры выбирается произвольно, общее правило – запрет на разговоры, что исключает споры, ссоры. С помощью физического контакта налаживаются положительные отношения между детьми.

Внимание к другому. Целью на этом этапе является формирование способности видеть сверстника, его потребности, уход от концентрации на себе. Игра «Общий круг». Воспитатель собирает детей вокруг себя: «Давайте сядем в круг, чтобы каждый мог видеть глаза другого. А теперь пускай каждый поздоровается глазами друг с другом. Я начну первая, когда я поздоровуюсь со всеми, начнёт здороваться мой сосед. Когда он поздоровается со всеми, то дотронется до плеча следующего игрока».

Согласованность действий. На этом этапе правила задаются таким образом, что для достижения цели дети должны действовать с максимальной согласованностью, учитывая интересы и потребности других детей. Например, игра «Лепим скульптуры». Дети делятся на пары – один скульптор, а другой – глина. Глина – очень мягкий и послушный материал. Каждая пара выбирает себе картинку с изображением людей в различных позах. Взрослый просит вылепить из своего партнёра такую же статую. При этом нельзя разговаривать, т. к. глина не имеет языка. Затем дети показывают свои скульптуры остальным детям, затем меняются ролями.

Общие переживания. Совместное переживание каких-либо эмоций объединяет детей, порождая чувство близости, желание поддержать друг друга. Игра «Шторм». Для игры необходим большой кусок ткани, чтобы им можно было накрыть детей. Воспитатель собирает детей вокруг себя и говорит: «Беда тому кораблю, который окажется в море во время шторма: огромные волны грозят перевернуть его, а ветер швыряет корабль из стороны в сторону. Зато волнам в шторм одно удовольствие: они резвятся, гудят, соревнуются между собой, кто выше поднимется. Давайте представим, что вы – волны. Вы можете радостно гудеть, зловеще шипеть, поднимать и опускать руки, поворачиваться, меняться местами». Воспитатель с детьми забирается под кусок ткани и делает всё вместе с ними.

Взаимопомощь в игре. На данном этапе становится возможным использование игр, требующих от детей взаимопомощи, проявления сопереживания и сорадования. Игра «Старенькая бабушка». Одни дети – старенькие бабушки (дедушки), другие – внуки. Стариков нужно обязательно сводить к врачу, для этого их нужно перевести через улицу с очень сильным движением. Несколько детей играют роль машин и бегают туда-сюда. Поводырю нужно уберечь стариков от машин, показать доктору, купить лекарство и ответить обратно домой.

Добрые слова и пожелания. Задача данного этапа – научить детей видеть и подчёркивать положительные качества других детей. Вводить традицию умения хвалить друг друга. Игра «Добрые волшебники». «В одной стране жил злодей-грубиян. Он мог заколдовать любого ребёнка, обозвав его. Заколдованные дети не могли веселиться и быть добрыми. Расколдовать таких несчастных детей могли только добрые волшебники, назвав их ласковыми именами. Давайте посмотрим, есть ли у нас такие заколдованные дети».

Обычно дети охотно берут на себя эти роли. Они расколдовывают других детей, которые сразу же становятся добрыми, вежливыми.

Помощь в совместной деятельности. На этом этапе впервые вводится соревновательный момент. Так, например, широко используется игра «Мастер и подмастерья», где для того чтобы один мастер выиграл у другого, подмастерья должны всячески помогать ему (при аппликации – вырезать детали, в лепке – разминать пластилин и т. д.). Такие формы совместной деятельности способствуют развитию взаимопомощи, способности принимать планы и замыслы другого и радоваться его успеху.

Таким образом, трудности в социальной адаптации соматически больных детей успешно преодолевались. Дети раскрываются, чувствуют себя комфортно, стремятся друг к другу. Появляются успехи в когнитивной сфере, уменьшается заболеваемость. Поэтому общая стратегия коррекционных воздействий на процесс развития социальной адаптации соматически больного ребёнка должна осуществляться следующими путями: оптимизацией взаимоотношений с окружающими взрослыми и детьми; системой целенаправленного воздействия на развитие процесса социальной адаптации соматически больного ребёнка и созданием, соблюдением условий, способствующих ее развитию на разных этапах дошкольного детства.

Библиографический список

1. Власичева Т.А. Программа «Комплексная реабилитационная помощь семь особого ребенка» // *Работник социальной службы.* 2011. № 8. С. 53–64.
2. Георгиевский А.Б. *Философские проблемы теории адаптации* / под. ред. Царегородцева Г.И. М.: Мысль, 1975.
3. Карачева С.А. Специфика работы психолога с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями // *Работник социальной службы.* 2010. № 11. С. 43–86.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ

Е.С. Ишкова, И.Г. Каблукова

В современном российском обществе чётко обозначена проблема сиротства, и для её решения государством принимается множество мер. Одной из самых эффективных является устройство детей-сирот в замещающие семьи. По результатам многочисленных исследований в замещающей семье ребенок развивается гораздо успешнее, чем в государственных учреждениях [1]. В связи с этим перед государством стоит задача помещения как можно большего количества детей-сирот в замещающие семьи и оказания таким семьям профессиональной помощи на наиболее сложных этапах жизнедеятельности, которым, без сомнения, является этап адаптации ребенка в новой семье [2]. Несмотря на то что сейчас тщательным образом отбираются кандидаты в замещающие родители и ведется их активная подготовка в «Школе приемных родителей», проблемы адаптации детей к новой семье остаются неразрешенными.

Адаптация детей-сирот в замещающей семье зачастую протекает тяжело, чаще всего это обусловлено социально-психологическими особенностями детей-сирот: неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечания; отсутствие ориентации на сотрудничество; повышенная склонность к страхам, беспокойству, тревожности; нарушение в самосознании; низкая активность во всех сферах отношений: к окружающим людям, к себе и к предметному миру; характерен феномен «мы», делят мир на «своих» и «чужих»; недоверие к окружающему миру; задержка в развитии познавательных процессов; отставание в развитии мышления [3].

На адаптацию ребенка в замещающей семье влияет ряд

факторов, таких как психологическая готовность родителей к принятию ребенка в семью, наличие родительской компетентности, отношение окружающего микросоциума к решению родителей взять приемного ребенка, возраст ребенка на момент усыновления, его «история прошлой жизни», его опыт и индивидуальные особенности. Обобщение этих факторов, а также анализ опыта работы различных учреждений по подготовке замещающих родителей позволили нам выделить условия, способствующие эффективной адаптации детей сирот в замещающей семье: оптимизация родительской компетентности приемных родителей и организация сопровождения семьи специалистами разного профиля [4].

Экспериментальная апробация выделенных условий реализовывалась на базе Центра помощи семье и детям «Первомайский». В эксперименте приняли участие 20 замещающих семей.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы были определены стадии адаптации ребенка-сироты в замещающей семье. С этой целью проводился анкетный опрос, результаты которого показали, что 10 % опрошенных семей находятся на 1 стадии адаптации, которая характеризуется знакомством ребенка с приемной семьей. На этой стадии ребенок старается понравиться новым родителям, соблюдать правила, установленные в семье, во всем слушаться родителей, стремится вызвать их одобрение и похвалу. Ребенок не всегда доверяет родителям свои чувства, боится обременить их своими переживаниями, боится непонимания или осуждения. Часто испытывает напряжение при упоминании «прошлой» жизни, погружается в воспоминания, которые хотелось бы забыть. Он боится, что его вернут в детский дом, что он «не подойдет» новой семье, боится вновь быть преданным. На этой стадии родители подбадривают ребенка, знакомят с новым окружением, дают сове-

ты, как себя вести в незнакомых для ребенка ситуациях, хвалят его за успехи, стимулируют его инициативность и самостоятельность, дарят подарки. Между родителями и ребенком сохраняются напряжение и неестественность отношений. Ребенок не всегда обращается к родителям за помощью, стесняется спросить о некоторых вещах или попросить помощи, часто ведет себя так, как он привык или как ему хочется. Родители относятся к ребенку снисходительно, прощают «ошибки» и неудачи, стараются узнать особенности поведения и различные проявления его характера.

20 % опрошенных приемных семей находятся на 2 стадии адаптации. Эту стадию характеризует более естественное поведение ребенка. Напряжение в отношениях с родителями не исчезает. Ребенок ощущает себя чужим в семье, не доверяет родителям, стесняется их. Наблюдается враждебность к новому окружению. Ребенок отказывается от общения с новыми родственниками, от игр и общения со сверстниками, бунтует по отношению к нормам и правилам поведения в учреждении, в семье, не соблюдает распорядок дня, не выполняет просьбы взрослых, не слушается, провоцирует взрослых на агрессию и отказывается от общения. Ребенок не доверяет свои переживания и чувства родителям. В семье наблюдается кризис отношений. Родители в этот период пугаются такого поведения ребенка, им кажется, что это всё слишком сложно и у них не хватит сил пережить кризис.

70 % опрошенных семей находятся на 3 стадии адаптации, для которой характерно исчезновение первоначально напряжения в отношениях ребенка и родителей, ребенок делится чувствами и переживаниями с родителями, исчезает стеснение и боязнь сделать что-то не так, складываются стратегии поведения, отношения друг к другу и воспитанию ребенка. Появляются взаимные чувства, оказываются знаки

внимания (рисунки, поделки, подарки), присутствует телесный контакт (объятия, поцелуи), словесные признания, обращение к родителям «мама» и «папа». На этой стадии часто ребенка называют родным. Ребенок, в свою очередь, ведет себя естественно и свободно, не боится проявлять самостоятельность и высказывать свою точку зрения, может немного пошалить и не боится, что его могут вернуть обратно в детский дом. Охотно рассказывает о своих успехах и отношениях со сверстниками, делится переживаниями и прислушивается к советам родителей, практически не вспоминает о своей прошлой жизни, а если вспоминает, то без напряжения. В таких семьях кризис отношений уже пережит. Ребенок имеет определенные домашние обязанности (уборка своих игрушек, по дому, помощь родителям в других делах по хозяйству, уход за домашним животным или растениями), соблюдает правила учреждения и семьи. Меняется даже внешний вид ребенка, он становится более эмоциональным, прибавляет в весе, чаще улыбается.

Для дальнейшей работы были отобраны 5 семей, из которых 40 % находились на 1 стадии – «Знакомство» или «Медовый месяц»; 40 % находились на 2 стадии – «Возврат в прошлое» или «Регрессия»; 20 % – на 3 стадии – «Привыкание» или «Медленное восстановление».

Следующим этапом нашей работы стала реализация условий эффективной адаптации детей-сирот в замещающей семье. С этой целью была разработана программа адаптации детей-сирот в замещающей семье, состоящая из трех компонентов: образовательного (информирование родителей и обсуждение вопросов воспитания, тренинги), психологического (создание благоприятного микроклимата в семье и коррекция межличностных отношений) и посреднического (организации взаимодействия семьи с различными учреждениями и организация досуга семей).

Первое условие – оптимизация родительской компетентности приемных родителей – позволяет реализовать образовательный компонент программы. В рамках создания этого условия использовались такие формы работы с родителями, как лекции, семинары, тренинги и круглые столы. Темами для обсуждения стали: особенности детей-сирот, адаптация в замещающей семье, детские страхи и страхи приемной семьи, общение и коммуникация, конфликты и выход из конфликтных ситуаций, взаимоотношения кровного ребенка и приемного. Общая продолжительность каждой встречи составляла 1,5–2 часа, которые проходили в течение четырех месяцев один раз в неделю. Основная задача таких встреч – информирование родителей, предупреждение проблем, возникающих в воспитании приемного ребенка, и обмен опытом приемных семей.

В подборе и разработке тем занятий и упражнений мы опирались на значимые для родителей проблемы и вопросы, которые на сегодняшний день наиболее актуальны и часто встречаются в приемных семьях. В ходе проведения занятий особое значение уделялось рефлексии, так как она характеризует осмысление оснований собственных действий при воспитании приемного ребенка и помогает выработать оптимальные способы воспитания и облегчить процесс адаптации в приемной семье.

Данные встречи и обмен опытом приемных родителей послужили толчком для того, чтобы семьи стали общаться вне занятий, поддерживать дружеские отношения, ходить друг к другу в гости. В дальнейшем это позволило им чувствовать себя более уверенно и знать, откуда ждать поддержки и помощи.

Для реализации второго условия – организация сопровождения семьи специалистами разного профиля – нами было организовано консультирование семей психологом,

логопедом-дефектологом, юристом и социальным педагогом, а также проведено несколько мероприятий, во время которых дети и родители учились активно сотрудничать и проводить досуг в кругу семьи. Это условие реализуют оставшиеся два компонента программы: психологический и посреднический.

Консультации со специалистами проводились индивидуально с каждой семьей или с отдельными её членами по разрешению актуальной проблемы / вопроса. Параллельно велась работа по организации досуга семей, которой отводится значительное место в программе адаптации детей-сирот в замещающей семье. Проведенные мероприятия позволили семьям собраться вместе, почувствовать себя командой, лучше узнать друг друга и сплотиться. В рамках программы были проведены следующие мероприятия: Новогоднее представление «В гостях у ёлочки», игра «Пойми меня», спортивное соревнование «Мама, папа, я – спортивная семья» и выезд в парк флоры и фауны «Роев ручей».

Мероприятия проводились со всеми приемными семьями и их родными детьми. Во время мероприятий присутствовал психолог, который наблюдал за поведением детей и родителей и в дальнейшем при необходимости давал рекомендации по выстраиванию взаимоотношений в семье. Нами было рекомендовано родителям хотя бы раз в месяц устраивать подобные семейные выезды (в парк, заповедник «Столбы», на природу, в цирк, в кино и т. д.), сделать это своеобразной семейной традицией и проводить как можно больше времени вместе.

По завершении работы с замещающими семьями была проведена повторная диагностика. Результаты анкеты показали, что все 100 % семей находятся на 3 стадии адаптации. В каждой семье произошли качественные изменения семейных отношений.

Таким образом, комплексная работа с семьей и поддержка специалистами различного профиля позволяют говорить об эффективной адаптации ребенка в замещающей семье.

Библиографический список

1. Аналитический материал по выявлению и устройству детей, оставшихся без попечения родителей // Вестник образования. 2001. № 16. С. 3–5.
2. Право жить в семье. Опекa, усыновление и другие формы семейного устройства детей-сирот / сост. В. Догляд, М. Тарновская. М.: Социздат, 2001. 202 с.
3. Н.П. Иванова, И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина. Социально-психологическая адаптация детей в замещающей семье. М.: Слово, 2002.
4. Социальная поддержка семей с детьми в Красноярском крае. Красноярск, 2008.

ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ, В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

А.В. Мацкевич

Нарушения развития речи у современных дошкольников очень многообразны по своим проявлениям. Среди детей, имеющих речевые нарушения, достаточно большое количество дошкольников с задержкой развития речи. Очень часто это «неговорящие» [4], «безречевые» [1] дети с диагнозом «сенсомоторная аллалия». Такие дети не используют речь как средство общения. Речь для них не является «регулятором поведения». Причины задержки развития речи очень разнообразны и определяются врачом-неврологом.

Неговорящие дети требуют ранней диагностики и коррекционной помощи в условиях специализированных меди-

цинских и образовательных учреждений. Далеко не все родители принимают меры по оказанию своевременной помощи своему ребенку. Многие из них психологически не принимают или не видят проблемы своего ребенка, а просто «ждут, что он вот-вот заговорит» и устраивают ребенка в массовый детский сад.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений общеразвивающего вида не всегда могут оказать специализированную помощь, которая требуется ребенку с задержкой развития речи, но вынуждены работать, в том числе с таким контингентом детей. Рассмотрим некоторые приемы развития речи, которые могут быть использованы воспитателем в работе с неговорящим ребенком.

В исследованиях современных педагогов, посвященных развитию речи неговорящих детей, большое внимание уделено созданию предметно-развивающего пространства как средства стимулирования речевой активности детей. Необходимым условием для этого выступает активная позиция взрослого. Воспитатель подробно и доступно, четко рассказывает ребенку о том, что его окружает, что с ним происходит в данный момент. При этом используются слова с простой слоговой структурой, доступные для понимания ребенка. Эти слова ребенок часто может слышать, а предметы и действия, обозначающие их, ежедневно наблюдать [6].

Использование приемов развития речи по подражанию [5] позволяет обращать внимание ребенка на речь взрослого, на артикуляцию путем ведения диалога с ним на уровне глаз ребенка. Этот прием привлекает внимание ребенка к положению органов речи во время говорения, стимулируя подражание взрослому. При использовании предметных картинок педагог может привлечь внимание дошкольника к их содержанию путем прикладывания к своему подбородку, сопровождая проговариванием названия предмета или действия. Картинки

должны быть спокойной цветовой гаммы и простыми по сюжету. Это обеспечит легкое усвоение ребенком материала.

При общении с ребенком, имеющим задержку развития речи по типу сенсомоторной алалии, рекомендуется задавать ему простые по конструкции вопросы (Кто? Что? Где?) [6]. Задавая вопросы или акцентируя внимание дошкольника на предмете или действии, взрослый должен после своей реплики выдержать паузу. Этот прием даст ребенку возможность обработать информацию и отреагировать на нее доступным для него способом.

В современных логопедических исследованиях все чаще звучат призывы к использованию невербальных средств коммуникации в работе с детьми с речевой патологией, особенно на начальных этапах. Тогда как в более ранних исследованиях невербальные компоненты воспринимались как средства, тормозящие речевое развитие. Невербальные средства (мимика, жесты и т. д.) наряду с речью педагога позволяют сделать процесс общения более эмоциональным и тем самым привлечь внимание ребенка, стимулировать его речевую активность [1; 3].

О.А. Реуцкая большое внимание уделяет тактильным ощущениям ребенка при обследовании предмета, а также приему «рука ребенка в руке взрослого» [6]. Этот прием сопровождается эмоциональным высказыванием взрослого, который называет либо предмет, либо действие или признак, на который указывается.

Ребенка с задержкой развития речи следует вовлекать в ролевые игры и театральные представления, выделяя ему активную, эмоциональную, но пока безречевую роль. В дальнейшем ребенку предлагаются роли с постепенным нарастанием речевого компонента.

Таким образом, одновременное применение педагогом словесных (речевой образец, объяснение, указание, словесное

упражнение, повторение, вопросы, оценка детской речи) и наглядных приемов (показ предмета, движения, демонстрация картинки, игрушки) позволит активизировать речь ребенка задержкой речевого развития, создаст предпосылки к ее сознательному усвоению. Необходимым условием эффективности указанной работы выступает учет индивидуальных возможностей ребенка, зоны его актуального и ближайшего развития.

Библиографический список

1. Кириллова Е.В. Безречевые дети: особенности психолого-педагогической характеристики // Логопед. 2012. № 3. С. 6–10.
2. Корчак Я. Как любить ребенка: книга о воспитании: пер. с польск. М.: Политиздат, 1990. 493 с.
3. Леханова О.Л. Формирование невербальных предпосылок речи в процессе логопедической работы // Логопед. 2010. № 6. С. 10–13.
4. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. М.: Теревинф, 2012. 107 с.
5. Ляско Е.Е. Развитие речи: от первых звуков до сложных фраз: учебно-методическое пособие. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2010. 190 с.
6. Реуцкая О.А. Развитие речи плохо говорящих детей. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 155 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ

Е.В. Насонова

Сегодня в России более 13 млн людей страдают нарушениями слуха, из них более 1 млн – глухие дети. В настоящее время единственным способом реабилитации больных с тотальной глухотой является кохлеарная имплантация. Это хирургическая операция, при которой во внутреннее ухо-улитку глухого ребёнка вводится система электродов. Они передают

звуки в виде слабых электрических импульсов слуховому нерву, благодаря чему ребёнок воспринимает окружающие звуки. Имплантат обеспечивает восстановление порогов слухового восприятия до 30 – 40 дц, улучшает восприятие окружающих звуков, но вместе с тем не дает возможности автоматически понимать речь и разговаривать. Поэтому детям после кохлеарной имплантации необходима длительная реабилитация.

За помощью обратилась мама восьмилетней девочки, перенесшей кохлеарную имплантацию, с просьбой помочь в развитии речи. Девочке успешно имплантирован протез, но все специалисты-логопеды, к которым обращались родители, отказывали в помощи, ссылаясь на отсутствие опыта работы с такими детьми. Проведение традиционного логопедического обследования дало сведения о развитии всех компонентов речи ребенка: фонетике, лексике, морфологии, синтаксисе. В результате коммуникативная компетенция соответствовала второму уровню речевого и слухового развития, которому соответствуют использование в речи аморфных слов, состоящих из одного, двух слогов, и понимание небольшого набора бытовых инструкций, реакция на собственное имя.

Дальнейшая работа строилась с учетом уровня слухоречевого развития, индивидуальных особенностей ребенка. Алина владела дактильной речью. На основе результатов обследования и наблюдения за ребенком разработан план коррекционной работы, составлена карта индивидуального маршрута. Неоценимую помощь оказало сетевое сообщество «Логопед России», где как раз в это время печатались направления работы по книге Э.И. Леонгард. «Периоды слухоречевой реабилитации детей с кохлеарным имплантатом».

Начальный период развития слухового и слухоречевого восприятия с кохлеарным имплантатом исключительно связан с развитием у ребенка начального интереса к звукам.

За этот период должны быть достигнуты параметры настройки процессора, позволяющие ребенку воспринимать все звуки речи, а усилия педагогов и близких должны быть направлены на развитие у него интереса к окружающим звукам. Поэтому основными направлениями нашей работы стали: развитие слухозрительного восприятия; ориентировка в пространстве; развитие вибрационной чувствительности; действия с предметами; различение неречевых звуков (ИКТ); конструирование, мозаика.

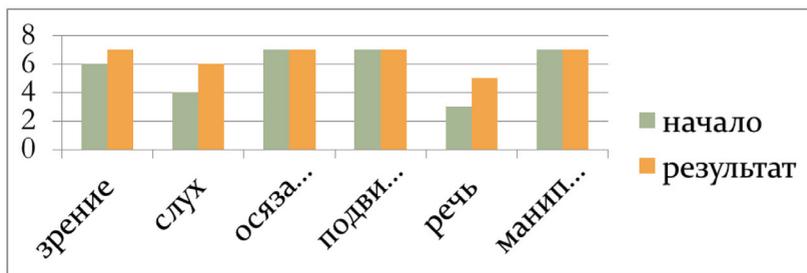
Основной период развития слухового и слухоречевого восприятия с кохлеарным имплантатом. Достигаются оптимальные и стабильные параметры настройки процессора кохлеарного имплантата, а главное, формируется способность анализировать окружающие звуки и речь как звуковые сигналы. Ребёнок научается обнаруживать разные звуки, у него формируется непроизвольное и произвольное слуховое внимание, он слышит различия между звуками, узнает и запоминает разные звуки и слова. Дальнейшее слухоречевое развитие и занятия с сурдопедагогом и логопедом связаны с развитием у ребёнка речевой системы – накопление пассивного и активного словаря, развитие и формирование грамматической системы языка. В этот период ребёнок начинает понимать часто используемые слова и предложения. Направлениями нашей работы стали: развитие ритма; развитие тактильно-двигательного восприятия; развитие голоса; элементы логопедического массажа, БАТ; развитие произносительного аппарата (подготовительный период).

Языковой период развития восприятия речи и собственной речи. Главным в этот период является развитие у ребёнка системы родного языка, он всё время должен слышать родную речь, пользоваться ею, получать специальные занятия по родному языку. Особое внимание необходимо уделять развитию грамматической стороны речи. У ребенка продолжа-

ет улучшаться восприятие звуков и речи – он начинает понимать речь в шуме, речь разных людей, речь, не обращенную к нему. Учитель-логопед большее внимание уделяет развитию произносительной стороны речи: вызыванию и постановке звуков. Направления нашей работы: обучение грамоте; дактиль; развитие лексики; постановка и автоматизация звуков; подписывание предметов, окружающих ребенка; активное применение ИКТ.

Период развития связной речи и понимания сложных текстов. Этот период определяется дальнейшим накоплением словарного запаса, развитием грамматической стороны речи и общих представлений об окружающем мире. Показателем его достижения является умение ребёнка понять прочитанный сложный текст, умение пересказать прочитанное, связно рассказать о различных событиях и явлениях, умение обращаться с разными людьми с помощью речи.

Таким образом, в коррекционной работе большое внимание уделяется развитию слухового восприятия, умению узнавать, различать и опознавать на слух неречевые и речевые звуки; слова, словосочетания, фразы, тексты. Мы остановились на этапе языкового периода. Результаты коррекционной работы приведены ниже.



Уровень развития мозга, по Г. Доману, Алины Т.

Из представленной диаграммы видно, что у девочки улучшился слух и сформировалась фразовая речь.

Таким образом, работа учителя-логопеда позволяет достичь устойчивых и близких к оптимальным результатов в абилитации детей после кохлеарной имплантации. Практический опыт демонстрирует способность учителя-логопеда к саморазвитию и призывает не бояться трудностей.

Библиографический список

1. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. М.: ТЦ Сфера, 2003. 176 с.
2. Дедюхина Г.В., Кириллова Е.В. 55 способов общения с неговорящими детьми. М.: Техинформ МАИ, 1997. 88 с.
3. Зонтова О.В. Кохлеарная имплантация и дети: рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом. Санкт-Петербург: КАРО, 2008. 102 с.
4. Королёва И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего возраста после кохлеарной имплантации. СПб.: КАРО, 2009. 752 с.
5. Леонгард Э.И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М.: Просвещение, 1991. 317 с.

СОДЕЙСТВИЕ В АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНЫХ ПРИУТОВ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Т.Б. Пикушова, А.А. Муллагалиева

Сложившаяся социальная и экономическая ситуация в России привела к удорожанию жизни, безработице, бедности, смене системы ценностей. Такие перемены прежде всего влияют на психическое состояние населения, которое провоцирует социальную и психологическую дезадаптацию людей, определяют систему взаимоотношений на основе новых ценностных ориентиров. Происходящие в обществе процессы особенно болезненно сказываются на подрастающем поколении. В связи с этим растет количество детей, лишенных

родительского попечения, вовлеченных в преступную деятельность, детская наркомания и алкоголизм. В связи с указанными проблемами актуальной становится деятельность таких учреждений, как социальные приюты для детей и подростков, так как именно они ориентированы на коррекцию и реабилитацию детей, восстановление всех утраченных связей, отношений и функций, а также формирование личности ребенка с учетом его возрастных и психосоциальных особенностей.

На 1 января 2013 года в Республике Татарстан функционируют 23 специализированных учреждения для несовершеннолетних, из них социальных приютов – 21, социально-реабилитационных центров – 2.

Как правило, в детские приюты попадают дети и подростки из неблагополучных семей, которые находятся в трудной жизненной ситуации. Поэтому основными задачами подобных учреждений являются: оказание социальной помощи несовершеннолетним, их родителям (законным представителям) в ликвидации трудной жизненной ситуации; восстановление социального статуса несовершеннолетних в коллективах сверстников по месту учебы, работы, жительства. Крайне необходимо восстановление широкого спектра отношений воспитанников с миром, обучение их общению со взрослыми, сверстниками, обретению чувства семьи, своей значимости. Иными словами, необходима всесторонняя адаптация подобных детей и подростков.

Для решения этих задач проводится работа по выявлению детей, нуждающихся в экстренной социальной помощи, обеспечение защиты их прав и законных интересов, содействие органам опеки и попечительства в устройстве несовершеннолетних, а также решение вопроса о возвращении детей родителям или их законным представителям в случаях, если это не повлечет за собой негативный исход для детей и подростков.

В приютах для детей и подростков основной акцент во время адаптации воспитанника делается на эмоциональной поддержке воспитателем ребенка. Для этого используются такие приемы, как эмоциональное поглаживание, похвала, комплименты, проявление дружеских отношений, успокаивание. В этом случае одним из эффективных приемов является организация вечерних бесед, например, под названием «Дневник событий дня», «Как я провел день», где воспитатель и ребенок обсуждают, что хорошего происходило в течение дня, что плохого и как это можно исправить.

Вторая составляющая адаптации – это среда адаптации, внешнее окружение, к которому нужно приспособиться. Ближайшее окружение является областью взаимодействия личности каждого ребенка с обществом в целом. Для воспитанника приюта ближайшим окружением являются в основном педагоги, администрация, персонал. Роль взаимоотношения персонала приюта в этом случае крайне важна, также весьма значима личность воспитателя.

Специальной формой обучения общению, улучшению взаимоотношений являются социально-психологические тренинги, которые способствуют адаптации детей к внешнему окружению, к жизни в условиях приюта и вне его. В адаптационной работе с несовершеннолетними используется игровая терапия. Она позволяет ребенку наиболее полно выразить и исследовать свое собственное Я, так как игра – естественное для ребенка средство коммуникации.

Третьим элементом адаптационного процесса является взаимодействие ребенка и среды. На первом этапе работы с детьми необходимо установить хороший контакт с ребенком, доверительные отношения. В большей степени расширению контактов способствуют волонтерские отряды, действующие в приютах. Так, например, в Аксубаевском муниципальном районе в социальном приюте для детей и подростков «Мечта» действуют волонтерские отряды «Данко»

и «Дельфин». Их деятельность направлена на развитие индивидуальных качеств воспитанников через различные формы досуговой деятельности, также ребят обучают наполнять свои интересы социально значимым содержанием, основанным на опыте поколений. В Спасском социальном приюте «Чайка» с детьми и подростками работает волонтерский отряд «Вместе мы сила». Их цель – обучение волонтеров для создания потенциала молодежного добровольчества по профилактике вредных привычек.

Теоретический и практический опыт работы приютов с семьями воспитанников характеризуется как последовательная, комплексная работа, направленная на ближайшее окружение несовершеннолетнего для оказания качественных услуг с целью реабилитации всех членов семьи. Например, заслуживает внимания такая форма работы специалистов приюта «Ялкын» Бугульминского муниципального района, как привлечение семьи, успешно прошедшей реабилитацию, к оказанию помощи другим семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Члены семьи, прошедшие реабилитацию, делятся собственным опытом выхода из подобной ситуации под руководством психологов приюта. Подобные мероприятия побуждают родителей воспитанников приюта принимать самостоятельные действия и решения, опираясь на имеющийся опыт других семей. В приюте «Мечта» Аксубаевского района реализуется проект «На путь истинный», предусматривающий реабилитацию родителей воспитанников, оказавшихся в социально опасном положении, через приобщение к труду, привлечение к здоровому образу жизни, отказу от вредных привычек. Большинство мероприятий проекта предполагает совместную трудовую, учебную и досуговую деятельность воспитанников и их родителей.

Также одной из успешных форм социализации детей и подростков в условиях СУН является создание на базе этих учреждений различных клубов, способных объединять и ак-

тивно использовать различные формы и методы работы, оказывающие социализирующее воздействие на личность, например, родительский клуб «Занимательные встречи», клуб родительского общения «Добрые встречи», клуб «Семь-Я», клуб для приемных родителей «Веста», детско-родительский клуб «Тепло родной семьи» и др.

В республике активно разрабатываются и принимаются территориальные комплексные программы по вопросам социальной поддержки семьи, материнства и детства. Вместе с предоставлением социальных гарантий и льгот, предусмотренных федеральным и республиканским законодательством, реализация мероприятий муниципальных программ с привлечением различных источников финансирования позволяет комплексно решать актуальные проблемы семьи, материнства и детства. Муниципальные программы охватывают широкий спектр проблем, в том числе – охрану здоровья матери и ребенка; занятость женщин, имеющих детей; организацию отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков; приобщение к спорту, культурным ценностям; предоставление дополнительных мер социальной поддержки семьям с детьми; профилактику наркомании и алкоголизма.

Например, в социальном приюте для детей и подростков «Гнездышко» Зеленодольского муниципального района работает социально-реабилитационная площадка «Новый день». Цель – апробация и внедрение модели социально-психологической реабилитации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, и их родителей с использованием комплексного подхода в решении проблем возврата ребенка в родную семью. С целью оказания психологической, коррекционной, реабилитационной и реадапционной помощи несовершеннолетним с девиантным поведением, сохранения их психического и физического здоровья, для социальной защиты, коррекции и реабилитации внутрисемейных отношений на базе приюта для детей и подростков «Семь-Я» в Бавлин-

ском муниципальном районе реализуется программа «Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением».

Как и в любой другой системе, в социальной адаптации выпускников детских приютов были и остаются слабые места. Например, недостаточная подготовка кадров в детских приютах, ответственных за подготовку детей и подростков к взрослой жизни, система адаптации не отсутствует, но могла бы быть лучше, качественнее и эффективнее. Хотелось бы, чтобы адаптация детей-сирот проходила менее болезненно, чтобы они становились полноценными, максимально приспособленными к самостоятельной жизни гражданами общества.

Библиографический список

1. Маштакова И.В. Психологическое сопровождение подростков в условиях социального приюта // Вестник ПСиКРР. 2013. № 2. С. 64–70.
2. Олифиренко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Академия, 2002. 254 с.
3. Петрова Е.С. Семейное воспитание в условиях учреждения государственной поддержки детства // Социальная педагогика. 2010. № 2. С. 48–51.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАЗВОДЯЩЕЙСЯ И НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

С.В. Яцко

В жизни каждого человека семья занимает особое место. В семье растёт ребенок и с первых лет своей жизни усваивает нормы человеческих отношений. Семья с ребенком-инвалидом – это семья с особым статусом, проблемы которой объясняются не только личностными особенностями ее членов и характером их взаимоотношений, но и занятостью

решением проблем ребенка, закрытостью семьи от внешнего мира, дефицитом общения, частым отсутствием работы у матери, но главное – специфическим положением в семье ребенка-инвалида, которое обусловлено его болезнью [3].

Согласно статистике, в большинстве случаев отцы, не выдержав, уходят из таких семей. Мать остается с ребенком-инвалидом и проблемами его воспитания. Во время развода родителей больше всего страдают дети. Ребенку порой очень трудно понять, почему родители вдруг решили развестись, и кто в этом виноват [6]. Когда родители не хотят говорить ребенку о разводе, не пытаются объяснить, почему папа с мамой вдруг решили не жить вместе, у детей возникает чувство беспокойства: «А если родители оставят меня одного?» «Что мне делать?», « Не из-за меня ли они разводятся?» [1]. Также необходимо отметить, что многие дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются повышенной впечатлительностью: замечают малейшие изменения в настроении матери, крайне болезненно реагируют на ее слезы [2]. Поэтому очень важно доступно объяснить ребенку, что отныне папа и мама будут жить отдельно, потому что они больше не любят друг друга. Сказать, что в случившемся нет ничьей вины, тем более вины ребенка, что он по-прежнему дорог и любим и папой, и мамой: «Папа теперь будет жить отдельно, но он все равно очень любит тебя» [6].

Многие родители даже не представляют, как будут воспитывать детей после развода. Но что бы ни случилось в семье, для ребенка папа по-прежнему остается папой, а мама – мамой [1]. И для его нормального развития, для становления его личности необходимы оба родителя. Так как мать любит ребенка материнской любовью, а отец – отцовской. Это два разных типа отношений к ребенку, но малыш одновременно нуждается как в материнской, так и в отцовской любви. Мать любит своего ребенка не за что-то, а просто, потому что он есть. Она любит его, когда он что-то делает не со-

всем хорошо и правильно, даже когда он проявляет негативные стороны характера. Отец любит требовательной любовью: он оценивает своего ребенка и стремится выразить ему свое справедливое отношение. Можно сказать, отец любит ребенка в соответствии с его заслугами и успехами. Следовательно, мать обеспечивает эмоциональную поддержку ребенку, а отец формирует в нем такие качества, как ответственность, способность адекватно оценивать свои поступки, чувство долга [8].

Таким образом, если после развода ребенок будет получать только материнскую любовь, с большей долей вероятности можно предположить, что ему придется испытывать проблемы социального взросления и даже будучи фактически взрослым человеком (по возрасту), он станет проявлять черты незрелости и инфантилизма. Если же ребенок будет воспитываться только отцом, став взрослым, он может испытывать дефицит человеческого тепла и поддержки. Конечно, в реальной жизни могут быть различные варианты. Бывает так, что мать более требовательна к детям, чем мягкий отец. Но важно понять, что воздействие как эмоциональной принимающей, так и требовательной, оценивающей родительской любви для ребёнка жизненно важно и необходимо [8].

В большинстве случаев после развода воспитывать ребенка приходится одной женщине. Если ребенку в момент распада семьи было от 3 до 12 лет, то развод ощущается им особенно остро, даже если он явно не показывает своих чувств. Уход из семьи отца воспринимается им как отказ от него и от матери. В результате формируется чувство неполноценности и неуверенности в себе [7]. Необходимо отметить, что у ребенка с ограниченными возможностями здоровья это может носить ещё более глубокий и выраженный характер [5].

Если малышу не помочь, последствия развода могут ощущаться всю жизнь. Девочка может превратиться в муже-

ненавистницу, а мальчик будет испытывать трудности в формировании внутреннего образа мужчины на протяжении всей жизни. Поэтому матери ни в коем случае не стоит очернять отца в глазах детей. Лучше попытаться показать нормальные отношения между мужчиной и женщиной [4].

Также беспокоясь за детей, учитывая, как много им пришлось пережить во время развода родителей, большинство пап и мам выбирают выжидательную тактику и недостаточно строго относятся к своим детям. Однако специалисты утверждают, что это не пойдет ребенку на пользу, так как излишняя уступчивость и мягкость родителя в воспитании детей после развода в будущем может привести к новым нежелательным поступкам отпрыска. Чтобы это не произошло, самое лучшее, что можно сделать – постараться оставаться со своим ребенком такими, как это было до развода [4].

Зачастую родители, воспитывающие ребёнка одни, стремятся максимально окружить его лаской и заботой, к тому же чрезмерно опекая. Однако такое поведение губительным образом сказывается на личности маленького человека. Став взрослым, он превращается в изнеженного эгоиста, к тому же совершенно неприспособленного к самостоятельной жизни [7]. Особенно остро эта проблема стоит у семей, имеющих детей-инвалидов, так как родители в большей степени склонны к такому поведению.

Нередко одинокие матери проявляют к своим детям излишнюю жесткость. Не желая баловать ребенка, они начинают очень строго спрашивать с него за малейший проступок. Но, следует помнить, что замечания от отца воспринимаются именно как замечания. Критика же со стороны матери – как её отказ в любви ребенку [8]. Поэтому каждый после развода должен оставаться самим собой, не должен занимать неестественную нишу в жизни детей.

Порой родители уделяют много времени и сил воспитанию ребёнка. Однако у них разные взгляды на то, каким это

воспитание должно быть. Отсюда ссоры. Детям свойственно капризничать и нарушать запреты родителей. В таких ситуациях каждый из родителей обвиняет другого в том, что это ошибки его воспитания. Ребенок находится в растерянности, потому что не знает, кого слушать. Ведь порой их советы и указания носят совершенно противоположный характер.

При этом важно помнить, что имея разные точки зрения на воспитание ребенка, родители должны договориться и действовать сообща, в первую очередь в интересах ребенка.

Родители должны быть последовательными, слова не должны расходиться с действиями и поступками. Система воспитания детей после развода должна быть единой, чтобы ребенок знал, что ему ожидать в том или ином случае. Родителям необходимо помнить, что в их силах сделать так, чтобы дети снова почувствовали себя защищёнными, обрели уверенность в завтрашнем дне, верили в лучшее [4].

Семейное воспитание как всякий организованный процесс предусматривает определённую целенаправленность, постановку конкретных задач.

Библиографический список

1. Ариаутова Е.П. Воспитание ребёнка в неполной семье [Электронный ресурс]. URL: www.7ya.ru
2. Беляева М.А., Кузнецов И.Е. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка-инвалида. Екатеринбург, 2011.
3. Детская инвалидность – одна из острейших медико-социальных проблем современного общества [Электронный ресурс]. URL: <http://www.opchr.ru/index.php?option=com>
4. Девчоночья семья: как разведенной маме вырастить дочь без отца? [Электронный ресурс]. URL: <http://razvodimsya.ru>
5. Как развод влияет на детей [Электронный ресурс] / Режим доступа – <http://www.womenhealthnet.ru/>
6. Развод глазами ребенка. Особенности воспитания детей в неполных семьях. [Электронный ресурс]. URL: <http://razvodimsya.ru>

Раздел 2.

СЕМЬЯ КАК ПОЛИСУБЪЕКТ ВОСПИТАНИЯ

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ: ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ

Р.Ф. Булатова, Г.Ф. Биктагирова

Проблема формирования семейных ценностей подростков из многодетных семей является актуальной в современных условиях, поскольку ускоренный темп современной жизни, изменение ценностных ориентаций современных детей и молодежи, недостаток нравственно-этических начал в отношениях взрослых, низкая социально-психологическая культура общения приводят к нарушениям отношений между родителями и детьми.

От того как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Подросток особенно чутко реагирует на поведение взрослых и быстро усваивает уроки, полученные в процессе семейного воспитания. Актуальность данной проблемы также состоит и в том, что в наше время связь поколений начинает рваться очень рано, подросток зачастую считает, что он настолько умен, что ему не нужен опыт прошлой жизни.

Многодетная семья имеет свои особенности воспитания. Внимание к многодетным семьям в настоящее время объяс-

няется и тем, что в условиях углубляющегося социально-экономического кризиса они занимают одно из первых мест среди других травмированных категорий.

Таким образом, современная социальная ситуация многодетных семей определяет следующее противоречие: между необходимостью приобщения к семейным ценностям и недостаточным использованием разнообразных форм и методов, направленных на формирование семейных ценностей у подростков из многодетных семей.

В науке нет единства в определении семьи. Особенно негосговорчивы в этом вопросе представители разных наук, изучающих человека и человеческое сообщество: педагоги, философы, социологи, медики, психологи, историки и т. д. Большинство социологов и педагогов определяли семью как социальную группу. По определению Н.Я. Соловьева, семья – это «малая социальная группа общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство». Взаимоотношения в семье зависят от функций семьи, типа семьи, экономического и социального состояния общества, участия супругов и детей в ведении хозяйства, в общественном производстве от традиций общения, психологического климата семьи и ценностей, которые формируются в каждой семье.

Вопросам происхождения и функционирования категории «ценность», «ценностные ориентации» уделяют внимание современные социальные и гуманитарные науки, каждая из них вносит в эти понятия свою специфическую направленность, что позволяет целостно представить данный феномен. Ценности – это то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и их побуждения

в качестве нормы, цели и идеала. Мы придерживаемся определения семейных ценностей, данного философом В.П. Тугариновым, который определяет их как положительные и отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности общности людей, связанных узами супружества – родительства – родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями.

Многодетная семья – это семья, имеющая трех и более детей (в том числе усыновленных, а также пасынков и падчериц) в возрасте до 16 лет, а также в возрасте до 18 лет, если они обучаются в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы. При правильном воспитании дети из многодетных семей имеют более мобильную психику, они устойчивее к стрессам и лучше адаптируются в любом коллективе. А ответственность и самостоятельность – следствие бытовых проблем, с которыми сталкивается любая семья, где больше двух детей.

Многодетная семья обеспечивает реальную возможность постоянного общения между людьми разного пола, возраста, снижают возможность формирования таких качеств, как эгоизм, себялюбие, леность. Разнообразие интересов, характеров, отношений, которые возникают в многодетной семье, – хорошая почва для развития детей, для совершенствования личности родителей. Во взаимоотношениях членов многодетной семьи особенно значимо уважительное отношение к старшим. Многодетная семья является незаменимой школой коллективизма, подготовки каждого ребенка к будущей самостоятельной семейной жизни. Тем не менее иногда в многодетной семье возникают проблемы в общении, отношении, что влияет на формирование семейных ценностей. Для нас было важно выделить эффективные фор-

мы и методы формирования семейных ценностей у подростков из таких семей.

Проанализировав данную проблему, мы приступили к решению практической задачи. Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ № 49 г. Казани в период с ноября 2012 по февраль 2013 г.

На этапе констатирования нам важно было посмотреть, насколько адекватными являются представления о семье и семейных ценностях у подростка из многодетной семьи. В исследовании участвовало 40 подростков в возрасте 14–15 лет учащихся 8–9 класса, из них 23 девочки и 17 мальчиков. В исследовании использовалась составленная нами анкета «Опросник терминальных ценностей (ОтеЦ)» Сенина И.Г и методика «Незаконченные предложения». Также на данном этапе нами были выявлены компоненты семейных ценностей и уровни сформированности семейных ценностей у подростков.

В результате диагностики когнитивного компонента представлений подростков о семье и семейных ценностях выяснили, что у подростков сформированы когнитивная и эмоционально-аксиологическая составляющая семейных ценностей, и они уже имеют представление о семье и семейных ценностях в целом. Однако ценность у подростков ещё находится в основном на среднем уровне сформированности, что свидетельствует о необходимости формирования ценностей.

Формирующий этап эксперимента проходил в период с ноября 2012 по январь 2013 г. На нем апробировался комплекс занятий, включающий разнообразные формы и методы формирования семейных ценностей у детей подросткового возраста из многодетных семей. Нами были проведены специальные упражнения, ролевые игры, беседы и т. д.

После проведения формирующего эксперимента на контрольном этапе были получены следующие результаты: уров-

ни сформированности изменились: высокий – с 12,5 до 37,5 %, средний – с 65 до 75 %, а низкий уменьшился с 22,5 до 12,5 %. Математическая обработка полученных данных до и после формирующего эксперимента с помощью G–критерия знаков указывает на значимость различий. Достоверность обеспечивается на уровне $p=0,01$. Из этого следует, что ценностный уровень подростков стал выше в сравнении с уровнем, диагностированным на констатирующем этапе исследования.

Итак, результаты проведенного формирующего эксперимента и обработка полученных данных позволяют сделать вывод, что проведенная работа дала положительные результаты, а выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Библиографический список

1. Алексеева Л.С. Российская семья в условиях социальных рисков // Отечественный журнал социальной работы. 2011. № 1. С. 101–109.
2. Кучмаева О.В., Марыганова Е.А., Петрякова О.Л. О современной семье и ее воспитательном потенциале // СОЦИС. 2010. № 7. С. 49–55.
3. Меренков А.В. Тенденция изменения семейного воспитания в современном обществе // СОЦИС. 2013. № 2. С. 101–109.

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ И НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ

Т.Ф. Бурганова

Анализ литературы показывает, что в современном мире ценность семьи утрачивается. Каждый из нас должен понимать, что непременным условием для создания семьи являются ее члены, то есть мужчина и женщина. Они встречаются, между ними возникает общение, которое впослед-

ствии приводит к формулированию цели. Если цели мужчины и женщины не совпадают, то такой брак долго не продержится. Встреча и решение о совместном проживании двух людей – это лишь зародыш семьи, который со временем будет развиваться либо угасать. Семья подвергается различным внешним факторам, попадает в кризисные ситуации. Если у семьи есть стержень, общая цель, желание обоих супругов сохранить семью, то, безусловно, такая семья выдержит любые сопротивления и препятствия.

В современном мире увеличивается число неблагополучных семей. Причиной этому может послужить то, что супруги не способны к самоизменению и самоограничению. На первом месте у них стоят их желания, мнения и потребности. Зачастую люди даже не пытаются услышать друг друга, они говорят одновременно. О взаимопонимании здесь не может быть и речи.

Неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно.

Семья для ребёнка – это место его рождения и становления. Именно здесь закладываются основы личности, складываются представления ребёнка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к ценностям. Любовь, дружба, долг, ответственность, справедливость – это те первые чувства малыша, которые он переживает в семье. Присутствие, соблюдение семейных ценностей и традиций – один из факторов, который способствует тому, чтобы семья была здоровой и крепкой, а также смогла полноценно подготовить ребёнка к будущей жизни.

Доктор философских наук В.П. Тугаринов дает следующее определение: «Ценности – это то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и их побуждения в качестве нормы, цели и идеала». Семейные ценности (также традиционные семейные ценности) – культивируемая в обществе совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия.

Анализ современной ситуации показывает, что для тех, кто воспитывается в неблагополучных семьях, становится сложным создание своей собственной, психологически здоровой семьи. По сравнению со своими сверстниками, воспитывающимися в полных, счастливых, здоровых с психологической точки зрения семьях, дети из таких семей чаще всего оказываются неспособными не только создать благополучную семью, но и сохранить ее.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБОУ СОШ № 1 с валеологическим направлением г. Можги. В исследовании приняли участие 30 человек подросткового возраста из неблагополучных семей.

Подростки продемонстрировали низкий уровень заинтересованности сферой семейной жизни, уступая место сферам общественной, профессиональной жизни, а также сфере увлечений. Лишь для 9 % учащихся значимой сферой является «семейная жизнь», для них важно всё, что связано с семьей, главным в жизни у них является благополучие семьи. По уровню выраженности различных терминальных ценностей в сфере «семейная жизнь» получены следующие результаты. У 34 % учащихся присутствует стремление строить семейную жизнь так, чтобы обеспечить себе признание окружающих. Они бывают часто заинтересованы во мнении других людей о различных аспектах своей семейной жизни. Стремление к высокому уровню материального достатка

в семье наблюдается у 65 % учащихся, они считают, что семейное благополучие заключается в хорошей обеспеченности семьи. 13 % подростков выразили высокое стремление ко всякого рода изменениям в семейной жизни. По их мнению, нужно постоянно изменять жизнь семьи, вносить в нее новшества. Для 29 % подростков характерно стремление к тому, чтобы каждый член их семьи занимал какую-либо социальную позицию и выполнял строго определенные функции. Для 40 % подростков данная структура не имеет значения. Лишь у 12 % подростков наблюдается яркая выраженность в стремлении к глубокому взаимопониманию со всеми членами семьи, духовной близости с ними. В семье они ценят настоящую любовь и считают её главным условием семейного благополучия. 65 % подростков стремятся строить свою жизнь, ориентируясь лишь на собственные взгляды, желания и убеждения. В связи с этим можно предположить, что подростки уделяют вопросам семьи недостаточно внимания. Также можно говорить о том, что, возможно, ведется неэффективная работа в семье и в школе, направленная на привитие семейных ценностей.

Таким образом, мы можем говорить о низком уровне сформированности семейных ценностей у подростков из неблагополучных семей. Следовательно, необходимо целенаправленно и системно формировать семейные ценности, используя разнообразные формы и методы.

Нами была разработана и проведена программа, которая включает в себя разнообразные формы и методы формирования семейных ценностей.

На первом занятии мы с ребятами познакомились с понятиями «ценности» и «семейные ценности». Сначала они вели себя скованно, боялись высказать свое мнение, но потом работа наладилась. Рефлексия, к сожалению, на первом занятии не удалась. Очень эмоционально прошло занятие, когда дети

показывали свои коллажи «Отдых в моей семье». У одного мальчика были фотографии с подписями к ним в стихотворной форме. На рефлексии одна девочка даже расплакалась, объяснив это тем, что во время создания коллажа она почувствовала, как мама ее любит. «Ведь она никогда раньше не сидела с мамой и не разговаривала по душам. Не было возможности и времени». Интересно прошел конкурс «Лучшие хозяева», где подростки разделились на 5 команд. Каждой команде было дано домашнее задание, приготовить фирменное «Семейное блюдо». Первая команда приготовила перепечи, национальное удмуртское блюдо, вторая – плов, третья – эчпочмаки, национальное татарское блюдо, четвертая – торт «Черепашка», пятая – круассаны. Также, помимо домашнего задания, ребята показали свое мастерство в забивании гвоздей, пришивании пуговиц, быстро и правильно разгадали кроссворд с вопросами о семье. Проводя дискуссию «Семейные традиции. За и против», ребят разделили на 2 группы, разные по количеству, так как противников семейных традиций оказалось 10 человек. Но свои аргументы они ясно и четко сформулировали и представили. Также интересно прошли ролевые сценки «Ситуации из жизни моей семьи». Задача школьников заключалась в том, чтобы войти в роль и почувствовать ситуацию, которая им предлагается. Мы боялись, что возникнет конфликт, но ребята ответственно отнеслись к заданию, и все ситуации были решены. Создание «Семейного древа» было очень увлекательным, у подростков горели глаза, когда они рассказывали об истоках своих семей. Самое большое семейное древо было у Александра В. – 11 поколений, древо из 8 поколений было у Марины С. Ребята рассказывали, как они узнавали о своих предках, звонили родственникам, кто-то даже специально ездил в деревню к бабушкам и дедушкам. Уже позже, когда мы с ребятами проводили занятие по семейным традициям, нами было предложено создать

в семьях традицию ведения «Семейного древа». Подростки охотно поддержали эту идею. На отчетное мероприятие мы пригласили родителей, бабушек и дедушек, родственников и показали всё то, что было нами создано: «Семейное древо», коллаж «Отдых в моей семье», рассказали о самых интересных традициях в семьях. Подростки подготовили стихотворения и песни о семье.

Таким образом, формирование семейных ценностей у детей из неблагополучных семей может проходить с помощью разнообразных форм и методов: занятия с элементами тренинга, викторины, конкурсы, семейные коллажи, классные часы, праздники, ролевые игры, круглые столы, создание «Семейного древа» и др.

Библиографический список

1. Верин-Галицкий Д.В. О ценностях воспитания // Социальная педагогика. 2013. № 2. С. 99–105.
2. Макушина О.П. Нарушения семейного воспитания как фактор зависимости у подростка // Семейная психология и семейная терапия. 2007. № 2. С. 45–49.
3. Пенькова Е.В. Сохранить ребенка в семье и семью для ребенка (профилактика семейного неблагополучия) // Инспектор по делам несовершеннолетних. 2012. № 3. С. 42–43.

ПИЩЕВЫЕ ПРИВЫЧКИ СЕМЬИ С РЕБЕНКОМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.А. Корзун

Тенденцию изменения отношения к образу жизни следует рассматривать как барометр социально-экономического развития общества и как критерий санитарно-эпидемиологического благополучия всех слоев населения. Среди основных показателей формирования образа жизни населения чаще выступают: социальный, особенности пита-

ния и пищевые привычки, уровень двигательной активности и возможности проведения свободного времени.

Несмотря на то что многочисленными исследователями неоднократно проводилось ранжирование факторов, влияющих на здоровье, и формирующих определенный образ жизни [Михайлуц Ф.П., Рынза О.П., 2006, Сонькин В.Д., 2004], важным остается определение «количества здоровья» и количественного показателя «рациональности образа жизни», позволяющее на ранних этапах диагностики выявить неблагоприятные факторы для ребенка семьи в целом. До сих пор существует проблема дефицита информации о складывающихся особенностях образа жизни и здоровья отдельных групп детского населения, о необходимых первоочередных мерах по диагностике и формированию здорового образа жизни. Немногочисленные исследования по данной тематике из-за отсутствия унификации не учитывают быстро изменяющуюся экономическую ситуацию, специфические социальные, климато-географические и другие условия [Щедрина А.Г., 2007 и др.], что не всегда позволяет оценивать результаты в сравнительном аспекте.

Питание представляет собой один из ключевых факторов, определяющих не только качество жизни, но и условия роста и развития ребенка [Тутельян В.А., Суханов Б.П., 2004, Истомин А.В., Климацкая Л.Г., 2007].

Правильное питание, в особенности в детстве, способствует оптимальному уровню здоровья, росту и интеллектуальному развитию. Любая, особенно белковая и витаминная недостаточность питания способна резко затормозить процессы роста и развития [Марченкова И.С., 2009]. Нехватка витаминов может существенно ухудшить психофизическое состояние развивающегося организма. Недостаточное питание способствует распространению инфекционных заболеваний, снижению иммунитета. Дети формируют попу-

ляционную группу, которая сразу реагирует на последствия нерационального питания [Истомин А.В., Климацкая Л.Г. и др., 2007].

Изучение пищевых привычек базируется на предположении, что анализ различных проявлений образа жизни, осуществленный на основе комплекса диагностических критериев (двигательная активность, рациональное питание и пассивное проведение свободного времени, в том числе у телевизора, компьютера, и несбалансированное фактическое питание), определяет то или иное поведение детей и на ранних этапах позволяет корректировать негативные проявления образа жизни.

Термин «пищевые привычки» определяет, почему и как люди едят, какие продукты предпочитают и с кем обычно питаются. В каждой культуре и религии существуют как приемлемые, так и неприемлемые продукты (например, гамбургеры, картофель фри, содовая вода считаются типичной американской едой) [Prentice A.M., 2003].

На данном этапе при изучении пищевых привычек особенно важно обратить внимание и помочь усвоить ребенку следующие принципы.

Регулярность. Режим питания призван обеспечить равномерную нагрузку в системе пищеварения в течение дня, вот почему должно быть как минимум 4 приема пищи. В дошкольном и младшем школьном возрасте – 4-5 приемов через каждые три часа (именно столько времени требуется, чтобы пища переварилась).

Разнообразие. Белки, жиры, углеводы, витамины, минеральные вещества мы должны получать из пищи. Нехватка любого из них способна привести к возникновению серьезных сбоев в работе организма.

Адекватность. Пища, которую съедает в течение дня ребенок, должна восполнять энергозатраты его организма.

Безопасность. Безопасность питания обеспечивают три условия: соблюдение ребенком правил личной гигиены, умение различать свежие и несвежие продукты, осторожное обращение с незнакомыми продуктами.

Удовольствие. Приятные ощущения, которые возникают во время еды, имеют глубокий физиологический смысл, являясь показателем безопасности продукта (неприятный вкус воспринимается нашим организмом как сигнал тревоги «Это есть нельзя!»). Поэтому чем выше уровень развития вкусовой чувствительности, тем выше уровень защиты его организма (Агатсон А.).

Для изучения данного феномена нами была проанализирована совокупность методик. Наиболее адекватными для детей старшего дошкольного возраста, по нашему мнению, стали методики исследования образа жизни детей, куда входит метод анкетирования [Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., 1997] родителей. В рамках этой методики изучаем материальную обеспеченность, пищевые привычки семьи с вышеизложенными принципами, режим питания в условиях семьи, досуг и способы проведения свободного времени.

Для изучения знаний ребенка о полезных пищевых привычках использовали метод нарративного интервью [Журавлев В.Ф.], что позволит определить количество и регулярность приемов пищи, структуру питания, пищевые навыки ребенка и знания о правильном питании в условиях ДДОУ.

Также очень важно здесь дать оценку здоровью по физическому развитию старших дошкольников во взаимосвязи с питанием и определить факторы риска в развитии. Состояние физического развития – один из важнейших обобщающих параметров здоровья и индикатор социального благополучия общества [Баранов А.А., Кучма В.Р., Скоблина Н.А., 2008].

Было проведено исследование семьи с ребенком мето-

дом анкетирования. На основании исследования выяснилось: ребенок посещает ДООУ, там получает четырехразовое питание, но не любит и практически не ест молочные блюда. Очень важно помнить, что именно в детском возрасте закладывается «здоровье» костей и без молока и молочных продуктов обеспечить это «здоровье» представляется затруднительным. Не следует забывать и о том, что молоко может утолять жажду и прекрасно заменять сладкие газированные напитки. Разнообразие соответствует всем нормам питания, обеденный сон спокойный, прогулка по расписанию, обязательная физическая подготовка. На данном этапе можно сделать вывод, что в условиях ДООУ ребенок получает весь необходимый комплекс (физическое развитие, правильное, сбалансированное четырехразовое питание, прогулка, длительность которой соответствует возрасту, здоровый сон). Но есть и отрицательные моменты. Если взять принцип «удовольствие», то можно сказать, что ребенок его не испытывает, т. к. на завтрак подается молочная каша, а ребенок категорически отказывается ее есть или ест под наблюдением воспитателей.

По внешним физическим данным мальчик значительно отличается от своих сверстников, очень маленький и худой. Отсюда следует вывод о недостаточности нашей диагностики. Возникает необходимость в более объективной диагностике изучения семьи, например, диагностика «Внешний вид родителей».

Библиографический список

1. Агатстон А. Мы – то, что мы едим! Справочник полезных жиров и хороших углеводов: пер. с англ. М.: Рипол классик, 2008.
2. Баранов А.А., Кучма В.Р., Скоблина Н.А. Физическое развитие детей и подростков на рубеже тысячелетий. М.: НЦЗД РАМН, 2008. 216 с.
3. Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология. 1993. № 3–4. С. 34–43.

4. Михайлуц А.П., Рынза О.П. Гигиеническая оценка стереотипов пищевого поведения по физиологическим и биохимическим показателям: метод. Рекомендации. Кемерово, 2006. 30 с.
5. Щедрина А.Г. Здоровый образ жизни: методологические, социальные, биологические, педагогические, экологические аспекты. Новосибирск: Альфа-Виста, 2007. 144 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МАТЕРИ И ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.Н. Радужная, Л.В. Доманецкая

Известный польский педагог Я. Корчак главными принципами воспитания определил: право ребенка на уважение, право быть самим собой, право на сегодняшний день (ребенок живет уже сейчас, а не только собирается жить в будущем) [5]. Опираясь на педагогические идеи Я. Корчака, мы рассматриваем детский возраст как своеобразный старт человеческой жизни, уникальный возраст, в котором закладываются основы будущего развития человека.

Дошкольное детство – наиболее чувствительный период развития образа Я ребенка, его самооценки. Являясь компонентом личности ребенка, самооценка, с одной стороны, обеспечивает эффективное освоение социальных норм, правил в социальных видах деятельности, общении, с другой – позволяет ребенку самоутвердиться, самореализоваться, проявить индивидуальность [7]. Именно в процессе воспитания в семье ребенок впервые осознает, принимают ли его и любят таким, какой он есть, успешен он или неудачлив. В дошкольном возрасте ребенок особенно уязвим, зависим от семьи, в которой удовлетворяются его потребности. По мнению исследователей, занимающихся проблемами семьи (И.М. Ба-

линский, А.И. Захаров, И.А. Сихорский и др.), семья может выступать в качестве положительного или отрицательного фактора в воспитании ребенка [1].

С самого рождения ребенок тесно взаимодействует с матерью. Проявление матерью излишней тревожности в общении с ребенком препятствует развитию у него чувства безопасности при взаимодействии с внешним миром, освоению новых способов его исследования [2]. В исследованиях К. Меннингера (1938), В.С. Мерлина (1973), Ч.Д. Спилбергера (1975), А.И. Захарова (1988) тревожность определяется как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Тревожность может проявляться как эмоциональное состояние (тревога) и как устойчивое свойство, черта личности.

Согласно исследованиям R. Cattell (1972), личностная тревожность – устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность человека к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающих, отвечая на каждую из них тревожной реакцией. Личностная тревожность зависит от внутренних факторов, таких как: различия в темпераменте, в стремлениях и целях. Уровень личностной тревожности, как правило, не соотносится с настоящей объективно наблюдаемой опасностью, он представляет собой внутренний динамический конфликт, который кроется в различных личностных комплексах и может быть отдаленным последствием внешнего опыта. В результате человек в большей степени реагирует на те сигналы угрозы, которые ему известны в соответствии с его личностными ресурсами, чем на те, которые возникают в реальной ситуации (Спилбергер Ч.Д., 1983; Хекхаузен Х., 1986).

Матери с высоким уровнем личностной тревожности

ощущают постоянный беспричинный страх за своего ребенка. Их воспитательный процесс часто сопровождается опасением: «Как бы не случилось что-нибудь плохое». Они сконцентрированы, по мнению Н.В. Имедадзе, на воспитании ребенка по типу гиперопеки, проявляя чрезмерную заботу, мелочный контроль, выставляя большое количество ограничений и запретов, реагируя постоянным одергиванием. Характер общения матери с ребенком – чаще авторитарный, вследствие чего ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает что-то не так, что приводит к формированию у него низкой самооценки.

Таким образом, все сознательные активные действия, поступки дошкольника направляются и организуются близкими взрослыми, которые объективно оценивают их, сравнивают, на примерах показывая лучшие и худшие образцы, тем самым воспитывая у детей стремление сравнивать себя с другими, оценивать [4].

Теплота семейных отношений и состояние психологического комфорта в семье обеспечивают формирование у ребенка устойчивой адекватной самооценки. Неблагополучная, дезадаптированная семья традиционно считается фактором особого риска для становления личности ребенка в целом и может негативно влиять на развитие его самооценки.

А.М. Прихожан (2000) отмечала, что, испытывая тревожность за будущее ребенка, мать предъявляет завышенные требования к нему, тем самым формируя ситуацию его хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, приводящее к искажению самооценки. Неуверенность в себе формируется у ребенка как самоуничижительная установка на себя, на свои силы и воз-

возможности. Неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышенно внушаем [3; 4].

Особую категорию с точки зрения взаимоотношений в диаде «мать – ребенок» представляют семьи, воспитывающие часто болеющих детей.

К категории часто болеющих детей относятся преимущественно дети дошкольного возраста, которые болеют различными респираторными заболеваниями более четырех раз в год. Некоторые исследования показывают, что болезнь психологически «выгодна» ребенку, потому что дает ему возможность приблизиться к матери, получить эмоциональную поддержку в виде заботы и внимания. В целом, отношение ребенка к болезни зависит от его возраста, характерологических особенностей, личного опыта, восприятия заболевания и его тяжести, но во многом оно определяется представлением родителей и других членов семьи о болезни [6].

В связи с этим нами предпринято исследование взаимосвязи личностной тревожности матери и особенностей самооценки часто болеющего ребенка старшего дошкольного возраста. Экспериментальную выборку составили 44 ребенка 6–7 лет, посещающих МБДОУ № 310 Октябрьского района г. Красноярска, и их матери. При этом в *экспериментальную группу* вошли часто болеющие дети: 22 человека (2 и 3 группы здоровья), в *контрольную группу* были включены здоровые дети: 22 человека (1 группа здоровья).

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью методики «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан, З. Василюскайте, 2000), показал преобладание у большинства часто болеющих детей (87 %) заниженной самооценки. Адекватная самооценка выявлена лишь у 13 % испытуемых. В контрольной группе адекватная самооценка отмечена у 59 % детей, заниженная – у 41 % (рис.). Завышенная самооценка детям экспериментальной и контрольной групп не свойственна.

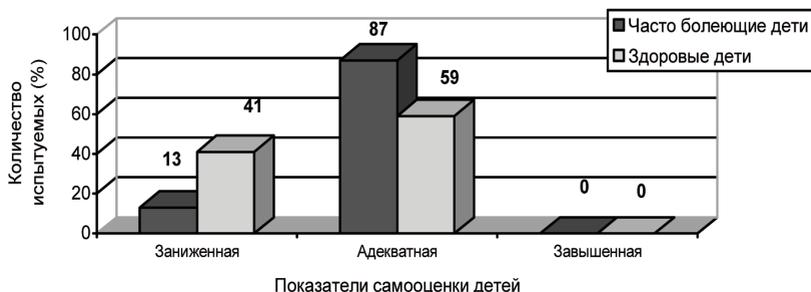


Рис. Распределение выборочной совокупности детей по выраженности показателей самооценки (методика А.М. Прихожан, З. Василюскайте)

Таким образом, самооценка часто болеющих детей старшего дошкольного возраста снижена по сравнению с их здоровыми сверстниками. Существует множество причин формирования заниженной самооценки у детей. Одним из значимых факторов является нарушение материнского отношения к ребенку, которое приводит к формированию деформаций в его психическом развитии.

По мнению К. Хорни, Г.С. Салливан, высокая личностная тревожность матери играет отрицательную роль в регуляции поведения ребенка, а также создает препятствия его адаптации к социуму. В качестве возможных причин материнской тревожности выступают и физиологические (специфика нервной системы – повышенная чувствительность к внешним воздействиям) и индивидуально-личностные особенности, взаимоотношения в семье, проблемы в профессиональной сфере и многое другое.

Для выявления уровня личностной тревожности матерей мы использовали методику «Шкала самооценки» (Ч.Д. Спилбергер, Л. Ханин). Исследование показало, что матерям часто болеющих детей присущи высокий и умеренный уровни личностной тревожности; матерям здоровых детей – умеренный и низкий.

С помощью подсчета критерия ранговой корреляции Спирмена нами изучена взаимосвязь показателей самооценки детей и особенностей личностной тревожности матерей (табл. 1, 2).

Таблица 1

Выявление взаимосвязи показателей самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста и особенностей личностной тревожности их матерей

Уровень выраженности тревожности матерей	Высокий	Умеренный
Показатели самооценки детей		
Адекватная	$r_{\text{эмп.}} \approx 0,095$ ($p > 0,1$)	$r_{\text{эмп.}} \approx 0,695$ ($p \leq 0,01$)
Заниженная	$r_{\text{эмп.}} \approx -0,435$ ($p \leq 0,05$)	$r_{\text{эмп.}} \approx 0,244$ ($p > 0,1$)

Условные обозначения: r – коэффициент ранговой корреляции Спирмена;

p – уровень значимости для выявления достоверности взаимосвязи.

Связь достоверна $r_{\text{табл.}} =$ от 0,4227 (при $p_{\text{эмп.}} \geq 0,05$), и тем более достоверна $r_{\text{табл.}} =$ от 0,5368 (при $p_{\text{эмп.}} \leq 0,01$), $r_{\text{табл.}} =$ от 0,5974 (при $p_{\text{эмп.}} \leq 0,001$).

Полученные результаты выявили достоверную обратную взаимосвязь ($p \leq 0,05$) между заниженной самооценкой часто болеющих детей старшего дошкольного возраста и высоким уровнем личностной тревожности их матерей. Так, усиление тревожности матерей способствует снижению самооценки часто болеющего ребенка. Возникает, как отмечал Ф.В. Бассин, эффект «замкнутого круга»: первоначальные нарушения в соматической сфере ребенка вызывают у мате-

рей с высокой личностной тревожностью психологическую реакцию, искажающую их отношение к ребенку. Вследствие чего нарушенное родительское отношение в значительной степени деформирует развитие личности ребенка, в том числе его самооценку.

Нами также выявлена достоверная прямая взаимосвязь ($p \leq 0,01$) между адекватной самооценкой часто болеющего ребенка и умеренной тревожностью его матери.

Результаты изучения взаимосвязи показателей самооценки здоровых детей и особенностей личностной тревожности их матерей представлены в табл. 2.

Таблица 2

Выявление взаимосвязи показателей самооценки здоровых детей старшего дошкольного возраста и особенностей личностной тревожности их матерей

Уровень выраженности тревожности матерей	Высокий	Умеренный	Низкий
Показатели самооценки детей			
Адекватная	$r_{\text{эмп.}} \approx 0,216$ ($p > 0,1$)	$r_{\text{эмп.}} \approx 0,486$ ($p \leq 0,05$)	$r_{\text{эмп.}} \approx 0,461$ ($p \leq 0,05$)
Заниженная	$r_{\text{эмп.}} \approx -0,574$ ($p \leq 0,01$)	$r_{\text{эмп.}} \approx 0,199$ ($p > 0,1$)	$r_{\text{эмп.}} \approx 0,073$ ($p > 0,1$)

Установлено, что существует достоверная прямая связь ($p \leq 0,05$) между заниженной самооценкой здоровых детей и высокой тревожностью их матерей; между адекватной самооценкой детей и низким уровнем тревожности матерей; а также достоверная обратная взаимосвязь заниженной самооценки здоровых детей и высокого уровня личностной тревожности их матерей ($p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показывает, что самооценка часто болеющих детей старшего дошкольного возраста отличается более низкими показателями от показателей самооценки их здоровых сверстников, при этом матери часто болеющих детей более тревожны, чем матери здоровых детей. Нами также определено, что сниженная самооценка детей имеет тесную статистически значимую связь с высоким уровнем личностной тревожности матери. Указанный факт справедлив по отношению и к часто болеющим, и к здоровым детям. Следовательно, заниженная самооценка часто болеющего ребенка определяется не его соматическим статусом, а неэффективным отношением тревожной матери.

Полученные результаты будут служить основой для дальнейшего исследования, а также для построения системы коррекционной работы с часто болеющими детьми и их родителями.

Библиографический список

1. Богданович В.И. Психокоррекция в повседневной жизни. СПб.: ТОО «Респек», 1995. 238 с.
2. Белобрыкина О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки на ранних этапах онто- и социогенеза: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1998. 368 с.
3. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. М.: КАРО, 2006. 672 с.
4. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте. Психологические исследования. Тбилиси. 1966. С. 49–57.
5. Корчак Я. Как любить ребенка. М: У-Фактория, 2007. 384 с.
6. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. Красноярск, 1997. 122 с.
7. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М: Наука, 1977. 143 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

О.Ю. Рябоконт

Семья и дошкольные учреждения – два важных института социализации детей. Их воспитательные возможности и функции формирования личности ребенка имеют свою специфику. В дошкольном учреждении ребёнок получает образование, приобретает умения взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Так, в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка».

Центральной идеей взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи для нас стало создание единого пространства детского развития на основе общей стратегии воспитания и развития ребенка. При этом подразумевается, что детский сад и семья будут открыты друг другу.

Работа с родителями в детском саду № 254 строится по разным направлениям, а именно: правовое просвещение родителей, изучение семьи, повышение психолого-педагогической культуры родителей, освещение передового семейного опыта и т. д.

Для решения вопроса о просвещении, повышении психолого-педагогической культуры могут использоваться разные как традиционные формы работы: лекции, индивидуальные и подгрупповые консультации, информационные листы, газеты, библиотека для родителей, так и нетрадиционные: презентация дошкольного учреждения, группы. Информация готовится в начале учебного года и постоянно дополняется в течение учебного процесса. Подача информации

осуществляется в различных видах: визитка, письменное обращение к родителям, информационный лист, видеоролик и т. д.

Важной формой работы с родителями являются дни открытых дверей. В эти дни родители могут наблюдать за проведением образовательной деятельности, играми детей, режимными моментами. По окончании проходит коллективное обсуждение, где родители получают ответы на вопросы от воспитателей и специалистов детского сада, в неформальной обстановке общаются с администрацией. В конце дня делают записи в Книге отзывов, делятся впечатлениями.

Педагогические беседы и тематические консультации являются самыми часто используемыми формами работы с семьей в нашем ДООУ. Это наиболее доступные формы установления связи педагога с семьей. Подобные формы позволяют изменить отношения между педагогами и родителями. Важно, чтобы информационная составляющая беседы или консультации была актуальной для родителей, а не формальностью.

Задачи групповых родительских собраний – раскрыть перед родителями важные стороны психического развития ребенка на каждой возрастной ступени дошкольного детства, дать информацию, а перед этим заинтересовать их в ее получении и понимании. Подготовка к собраниям имеет несколько предварительных этапов (диагностический, информационный и т. д.). Собрание тщательно планируется. В подготовке участвуют специалисты детского сада и наиболее активная часть родителей.

Наглядно-информационные формы работы с родителями представлены веб-сайтом учреждения, блогами педагогов. В соответствии с современными требованиями размещенная информация для родителей динамична, материал обновляется не реже двух раз в неделю. Дополнением служат различные тематические выставки.

Второе направление работы с родителями заключается в организации продуктивного общения с ними, т. е. это обмен мыслями, идеями, чувствами. Созданы условия для ситуативно-делового, личностно ориентированного общения на основе общего дела (рисунки, поделки, роли в спектакле, книги, подготовка к празднику, походу, разработке общего проекта и т. д.). Соответственно с решением данной задачи выбираются и формы взаимодействия: игротеки, выставки выходного дня, традиции, театральная пятница, встреча с интересным человеком, праздники, издание семейных газет, журналов, защита семейных проектов, ведение домашних читательских дневников и многое другое.

Родители воспитанников нашего дошкольного учреждения вовлечены во взаимодействие с детским садом через такие формы, как: подготовка утренников, праздников и развлечений (помощь в изготовлении костюмов и декораций, проведении репетиций); работа на цветниках, огороде, экологической тропе и т. д.; активное участие в хозяйственной деятельности группы: разработка дизайн-проекта группы, ремонт групповых помещений; участие родителей в обогащении предметно-развивающей и предметно-пространственной среды.

Таким образом, используемые нами современные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи активизируют включение субъектов в образовательный процесс, способствуют повышению уровня педагогического мастерства, увеличению показателей удовлетворенности родителей образовательной деятельностью детского сада, что положительно сказывается на уровне развития детей.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Системный подход к изучению формирования и развития личности // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. 140 с.
2. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДОУ с семьей. М.: Сфера, 2010.

3. Целуйко В.М. Психология современной семьи. М., 2004.
4. Шитова Е.В. Работа с родителями. Практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2–7 лет. Волгоград: Учитель, 2011. 165 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИЦИИ ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Е.В. Фёдорова

Повышение интереса к вопросам внутрисемейных отношений связано с тем, что воспитание детей происходит в условиях экономического и политического реформирования государства, социального расслоения общества, снижения жизненного уровня большинства населения. Отсюда увеличивается конфликтность взаимоотношений в семье, утрачиваются сложившиеся нравственно-этические нормы и традиции семейного уклада, возрастает угроза отказа подрастающего поколения от семейных отношений.

Прямым доказательством данного явления выступают результаты исследования, проведенного в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Сосновоборска Красноярского края.

Учащимся 9–11 классов была предложена анонимная анкета, направленная на выявление оценки молодыми людьми роли семьи в жизни человека, важности источников формирования готовности молодых людей к созданию семьи, потребности в получении знаний, необходимых для семейной жизни. Стоит отметить, что в учреждении обучаются 145 детей из неполных семей (около четверти от общего числа обучающихся). С каждым годом растет процент неблагополучных семей.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что 13 % старшеклассников придерживаются позиции, что роль

семьи незначительна, человек должен всего добиться сам, 15 % воспринимают семью как один из факторов становления человека; 72 % учащихся старших классов высоко оценивают роль семьи в жизни человека. 82 % учащихся имеют потребность в получении знаний о семейном устройстве (функционировании семьи, распределении семейных ролей и обязанностях, источниках дохода семьи и др.).

Основными источниками формирования готовности молодых людей к созданию семьи выделяют родителей (90 %), друзей (73 %), школу (64 %); в меньшей степени на данную позицию влияют такие источники, как кино, литература, средства массовой информации.

Таким образом, определяется проблема формирования позиции ответственного родительства, начиная со школьного возраста.

В рамках общеобразовательной школы это представляется возможным через организацию методической помощи педагогам в формировании конструктивного взаимодействия в системе детско-родительских отношений, позитивного восприятия брачно-семейных представлений у подрастающего поколения и развития ценностного отношения к семье у подростков и молодежи.

Для осуществления данного подхода необходимо соблюдение организационных этапов: исследование психологической сферы семьи, изучение личностных особенностей подростков; расширение знаний подростков об эмоциональной сфере человека, развитие безоценочное восприятие окружающих; формирование знаний и навыков конструктивного общения в системе детско-родительских и брачно-семейных отношений; формирование системы представлений о брачно-семейных отношениях, ценностных отношениях к семье, полоролевой идентификации подростков.

Задачей старшего поколения является прекращение дальнейшего попустительского отношения к вопросам семейного

воспитания подростков и их личностного формирования, так как подобное отношение приводит к образованию поколения, неспособного к созданию крепкой, здоровой семьи, построенной на взаимопонимании и доверии.

Формирование ценностного отношения к семье и конструктивного взаимодействия в системе детско-родительских отношений не исчерпывается организацией психолого-ориентированных занятий по программе, а требует комплексных мер и психологической поддержки, оказываемой не только субъектами образовательного процесса, но и широким кругом референтных лиц, которые составляют микросреду социализации личности. Также требуется проведение работы по формированию ценностного отношения к семье и конструктивного взаимодействия в системе детско-родительских отношений не только с подростками, но и с детьми более младших возрастных этапов.

В итоге проведения мероприятий по данному направлению планируется следующий результат: формирование конструктивного взаимодействия в системе детско-родительских отношений, позитивного восприятия брачно-семейных представлений у подрастающего поколения и развития ценностного отношения к семье у подростков и молодежи.

Библиографический список

1. Абрамова А.А. Культура родительства современности: основные противоречия и инновационные тенденции» // Культура на рубеже эпох. Вып. 7. М.: Редакционно-издательский комплекс МГГУ им. М. Шолохова, 2011.
2. Бухалова И.М. Воспитание сознательного родительства. Ярославль, 2004.
3. Гурко Т.А. Брак и родительство в России. М.: Институт социологии РАН, 2008.
4. Шумилов В., Шумилова М. Введение в сознательное родительство. (Факультативный курс для старшеклассников). Вып. 1. Ярославль, 1994. 22 с.

ВЛИЯНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Худонотов, О.М. Вербианова

Семья – один из основных институтов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетности их интересов и потребностей (А.Я. Варга, В.В. Столин) [1], формирующих у человека представления о жизненных целях, ценностях, нормах поведения. В семье ребенок получает первые практические навыки применения этих представлений во взаимоотношениях с другими людьми, соотносит свое Я с Я других людей, усваивает нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях повседневного общения [2].

Особый интерес в настоящее время представляет изучение родительского отношения к ребенку (А.Я. Варга, В.В. Столин, А.С. Спиваковская, О.А. Карабанова, Е.И. Захарова, Э.Г. Эйдемиллер) [3]. Родительское отношение – относительно устойчивое явление, содержание которого включает амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения к ребенку и которое может изменяться в определенных пределах (А.А. Бодалев, В.В. Столин, 1989) [7].

Фактору взаимодействия родителей и ребенка, как на ранних, так и на более поздних этапах развития, отводится особая роль в развитии ребенка и его эмоциональной и личностной сферы. Нарушения внутрисемейных отношений могут приводить к различным нарушениям психического развития [3].

На этапе дошкольного детства происходит возникновение воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями (Мухина В.С., 1999; Мельникова Л.В., 2001) [4].

Воля, с одной стороны, это развитие познавательных процессов, с другой – становление действий и операций, с третьей – формирование потребностно-мотивационной сферы ребенка [6]. Проблема становления воли ребенка актуальна, поскольку до сих пор недостаточно изучены механизмы и факторы волевого развития ребенка.

Таким образом, проблема становления воли ребенка является достаточно значимой и изучается в настоящее время различными специалистами. В то же время отмечается недостаточная разработанность практических аспектов данной проблемы относительно изучения и оптимизации родительского отношения к ребенку как фактора успешного развития волевых действий ребенка.

Для изучения влияния типа родительского отношения на развитие волевых действий ребенка старшего дошкольного возраста использовались психодиагностические методики: методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); методика «Не подглядывай» (И.В. Дубровиной); методика с условным названием «Волевое действие» Ш.Н. Чхартишвили.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАДОУ № 8 г. Сосновоборска. Выборку составили две группы детей в количестве 42 человек в возрасте от 5 до 6 лет (10 из них воспитываются в неполных семьях), а также их родители.

На первом этапе работы изучалось родительское отношение в семьях детей старшего дошкольного возраста (принятие, отвержение, кооперация, симбиоз, контроль, «маленький неудачник»). Анализ результатов исследования материнского типа родительского отношения в семьях детей испытуемых показал: принятие, как тип родительского отношения характерно для 32 % матерей, у 22 % матерей преобладает тип «кооперация», симбиотические отно-

шения присутствуют у 17 % матерей, позиция контроля проявляется у 19 % испытуемых, тип родительского отношения «маленький неудачник» соответствует 10 % матерей. Такого типа родительского отношения, как «отвержение», выявлено не было.

Анализ результатов исследования отцовского типа родительского отношения в семьях детей испытуемых показал: принятие как тип родительского отношения характерно для 22 % отцов, у 24 % отцов преобладает тип «кооперация», симбиотические отношения присутствуют у 18 % отцов, позиция контроля проявляется у 24 % испытуемых, тип родительского отношения «маленький неудачник» соответствует 12 % отцов. Такого типа родительского отношения, как «отвержение», выявлено не было.

На следующем этапе исследования изучалась степень развития волевых действий детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов показал, что 38 % испытуемых имеют высокий уровень развития волевого действия, у 31 % испытуемых выявлен средний уровень, низкий уровень развития волевого действия представлен у 31 % испытуемых.

На следующем этапе исследования изучался уровень развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов исследования показал, что 36 % испытуемых обладают высоким уровнем развития произвольного поведения, 38 % детей имеют средний уровень, низкий уровень развития произвольного поведения выявлен у 26 % испытуемых.

Далее изучалась связь между типом родительского отношения и уровнем развития волевых действий. Поскольку необходимым являлось изучение влияния родительского отношения на развитие волевых действий детей старшего дошкольного возраста, была определена достоверность значимости связи между этими показателями. Для оценки ста-

тистической связи между данными показателями проведен корреляционный анализ при помощи коэффициента Пирсона. Для расчета коэффициента корреляции за основу были взяты результаты изучения волевых действий по методике Ш.Н. Чхартишвили. Сведения по уровню развития волевых действий сопоставлялись отдельно по материнскому и отцовскому типу родительского отношения.

Анализ результатов корреляционного анализа позволяет сделать следующие выводы.

1. Не существует достоверной связи между уровнем развития волевых действий детей старшего дошкольного возраста и таким типом родительского отношения, как «маленький неудачник», как у отцов, так и у матерей.

2. Подтверждена достоверность прямой связи между уровнем развития волевых действий детей старшего дошкольного возраста и такими типами родительского отношения, как «принятие» и «кооперация», как у отцов, так и у матерей.

3. Подтверждена достоверность обратной связи между уровнем развития волевых действий детей старшего дошкольного возраста и такими типами родительского отношения, как «контроль» и «симбиоз», как у отцов, так и у матерей.

Таким образом, на уровень развития волевых действий старших дошкольников благоприятно влияют такие типы родительского отношения, как «принятие» и «кооперация», которые характеризуются высоким уровнем межличностных и эмоциональных отношений. В свою очередь, такие типы родительского отношения, как «симбиоз» и «контроль» (характеризуемые повышенным уровнем опеки над ребенком, непризнанием его социальной состоятельности), находятся в обратной зависимости с развитием волевых действий ребенка, и, следовательно, негативно влия-

ют на их становление. Зависимости между уровнем развития волевых действий ребенка старшего дошкольного возраста и типом родительского отношения «маленький неудачник» не выявлено.

Библиографический список

1. Варга А.Я., Столин В.В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М., 1988. 79 с.
2. Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Журнал практического психолога. 1996. № 6. С. 23–28.
3. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрасте. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
4. Столин В.В., Бодалев А.А. Общая психодиагностика // Семья и формирование личности. М.: Речь, 2000. 440 с.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Ю. Чепурная, Ж.Г. Дусказиева

Отношение родителей к ребёнку, взаимодействие ребёнка с родителями, эмоциональная обстановка в семье, ощущение комфорта в окружении родителей, отношение между супругами имеют непосредственное влияние на формирование самооценки старшего дошкольника.

В дошкольном возрасте ребёнок находится на начальном этапе формирования личности. Появление и развитие самосознания ребенка происходит преимущественно в таких видах деятельности, как общение и игра. Самооценка ребенка старшего дошкольного возраста зависит от опыта общения со взрослыми, сверстниками [3].

В результате исследований было выявлено, что дети, стремящиеся выделить себя через деятельность, чаще завышают свои самооценки; если выделение происходит через сферу отношений, самооценка обычно бывает заниженной. Важно отметить, что в регулировании поведения самооценке принадлежит особая роль, она выступает «стержнем» всего процесса саморегулирования поведения на всех этапах его осуществления. Вместе с тем в процессе саморегулирования поведения в различных видах социального взаимодействия самооценка непрерывно развивается, корректируется, углубляется и дифференцируется.

Немаловажное значение в формировании самооценки дошкольника имеет взрослый. Согласно концепции В.С. Мухиной, структура самосознания дошкольника формируется в сотрудничестве со взрослыми как полное представление о самом себе [1]. Поэтому взрослый, организуя любую деятельность ребёнка, является связующим звеном в процессе овладения дошкольником средствами осознания себя и самооценивания.

Таким образом, оценка дошкольником самого себя во многом зависит от оценки взрослого. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представления детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Важно, чтобы у дошкольника сложились правильные представления о своих действиях, так как полностью сформированное представление о себе позволяет ему положительно относиться к оценкам окружающих. Собственная внутренняя позиция детей по отношению к другим людям характеризуется осознанием собственного Я, своего поведения и интересом к миру взрослых [2].

В связи с вышеперечисленными положениями необходимо отметить важность благоприятных отношений в семье: супружеских и детско-родительских.

Семья – это система, и нарушение одних звеньев системы приводит к изменению других. Нарушенные супружеские отношения будут негативно отражаться и на детско-родительских отношениях, а отрицательные эмоции одного или обоих родителей будут оказывать плохое влияние и на самоощущение ребенка. Супружеские и детско-родительские отношения, особенности состава семьи и распределение ролей в ней будут в значительной мере влиять на самооценку ребёнка [4].

В свою очередь, доброжелательные отношения между родителями будут служить крепкой опорой для развития у ребёнка адекватной самооценки с тенденцией к завышению. Такое стечение обстоятельств позволит ребёнку адекватно воспринимать оценку своих действий и поведения со стороны сверстников и других взрослых.

Библиографический список

1. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2002.
2. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 2005. 388 с.
3. Немов Р.С. Психология. М., 2006. 407 с.
4. Целуйко В.М. Психология современной семьи. М., 2004.

Раздел 3.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВ И ЭМОЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А. Воробьева

Эмоциональное развитие дошкольника является одним из приоритетных направлений становления детской личности. Чувства и переживания, которые характеризуют взрослого человека, не даны ребенку от рождения, они возникают и развиваются на протяжении всего детства под влиянием условий жизни и воспитания. Поэтому важнейшая педагогическая задача – обогащение эмоциональной сферы дошкольника, ее активное развитие [1].

Маленький ребенок не умеет управлять эмоциями. Его чувства быстро возникают и также быстро исчезают. С развитием эмоциональной сферы у дошкольника чувства становятся более рациональными, подчиняются мышлению. Но это происходит, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки [7].

Какие бы понятия ни формировали мы у детей, какие бы потребности и мотивы ни определяли их деятельность, личностно значимыми, устойчивыми, внутренне действенными

ми они становятся лишь в том случае, если им удастся войти в сферу эмоциональных отношений, закрепиться в ней. Ребенок живет эмоциями, руководствуется ими при выборе способов поведения. Эмоции сопровождают его ощущения, практические действия, регулируют мыслительную деятельность, делают окружающий мир многоликим, удивительно прекрасным и значимым. Дошкольник учится понимать не только свои чувства, но и переживания других людей. Он начинает различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, через мимику и пантомимику. Ребенок может сопереживать, сочувствовать литературному или музыкальному герою, разыгрывать, передавать в играх, театрализации различные эмоциональные состояния. Развитию эмоциональной сферы способствуют все виды деятельности ребенка.

Музыкально-ритмическая деятельность детей в детском саду используется во всех формах работы (образовательной деятельности, в ходе режимных моментов, в самостоятельной деятельности, во взаимодействии с семьями). Поэтому в процессе знакомства ребенка с различными эмоциональными состояниями посредством музыкально-ритмической деятельности процесс развития эмоциональной сферы ребенка проходит более эффективно.

На каждом возрастном этапе происходит эмоциональное развитие ребенка, с постепенным возрастанием степени осознания чувств и эмоций, ростом уверенности в себе и своих возможностях. Если развитие чувств и эмоций в музыкально-ритмической деятельности в ДОУ разделить на этапы работы, то это будет выглядеть следующим образом:

I этап (дети от 2 – 3 лет) – развитие активного, эмоционального восприятия;

II этап (дети от 3 – 4 лет) – развитие базовых эмоций, способов выражения эмоций;

III этап (дети от 4 – 5 лет) – совершенствование эмоционального восприятия и способов выражения эмоций;

IV этап (дети от 5 – 6 лет) – развитие эмпатии, умения управлять своими чувствами.

Многолетний опыт работы показал, что методика вхождения ребенка в мир любого искусства должна проходить через «волшебный мост» игры. Непроизвольное обучение детей в игре не нарушает их психофизического состояния, потому что в ней есть все необходимое для развития: интерес, положительные эмоции, образ, фантазия, речевое общение, движение [4].

Накопление и выстраивание обучающих игр с движением на развитие чувств и эмоций помогают легко справиться с трудностями в работе и сохранить собственное здоровье. Обучение должно строиться на сочетании таких выразительно-композиционных средств, как музыка, движение и слово. Систематическое использование во всех формах работы с детьми «триединства» – музыки, движения и речи трехкратно повышает развивающее воздействие на формирование стойкого интереса к музыкальной деятельности.

Планирование работы – необходимый элемент системы педагогической работы, способствующий ее целенаправленности и эффективности. Одним из условий работы в данном направлении является тематическое планирование последовательного решения задач по развитию эмоциональной сферы детей средствами музыкальных игр с движением.

**Тематическое планирование по развитию чувств
и эмоций в процессе музыкально-ритмической
деятельности детей в условиях ДОУ**

Этап	Тема	Содержание
1	2	3
I этап (2 – 3 года)	Эмоции радости на своем лице	Радость. Знакомство с эмоцией радости. Умение проявлять радость на лице. Развитие умения детей произвольно регулировать движения мышц лица. Формирование представлений детей об изображении эмоционального состояния радости на своем лице (по своим фотографиям, в зеркале)
	Эмоции радости у игрушек, кукол	Радость. Знакомство с эмоцией радости у игрушек, кукол. Формирование представлений детей об изображении эмоционального состояния радости у игрушек, на лице кукол (по фотографиям, рисункам)
	Радость в движении	Радость в движении. Знакомство с отличительными особенностями проявления радости в движениях (жестах, позе). Формирование умения различать эмоциональное состояние радости по его отличительным особенностям
	Мне весело	Мне весело. Проявление радости в играх. Умение отражать радость в мимике и пантомимике. Формирование умений передавать положительные эмоции, полученные в результате общения со сверстниками и взрослыми
II этап (3 – 4 года)	Я улыбаюсь, грущу, боюсь. Эмоции радости, грусти, страха у игрушек, животных	Грусть. Знакомство с эмоцией грусти. Умение понимать проявление этой эмоции. Формирование представлений детей об изображении эмоционального состояния грусти (по фотографиям, рисункам, на лице кукол, игрушек). Умение передавать грусть, используя различные мимические средства.

1	2	3
II этап (3 – 4 года)		<p>Страх. Знакомство с эмоцией страха. Умение понимать проявление этой эмоции. Формирование представлений детей об изображении эмоционального состояния страха (по фотографиям, рисункам). Формировать умение передавать состояние страха мимикой и пантомимикой. Развитие умения преодолевать негативные эмоциональные состояния, возникающие в повседневной жизни</p> <p>Грусть, радость, страх. Умение различать эмоции, понимать их значение. Умение распознавать и передавать эмоциональные состояния грусти, радости, страха</p>
	Создай образ	<p>Создай образ. Знакомство с музыкальными образами, которые отражают разное эмоциональное состояние (радости, грусти, страха). Развитие умения понимать и различать в музыке эмоциональные состояния радости, грусти, страха. Развитие умения выражать средствами мимики и пантомимики внутренние переживания</p> <p>Добрый, злой. Понятие доброты и злости. Развитие у детей положительных эмоций, умение преодолевать конфликтность ситуаций. Умение оказывать взаимопомощь. Знакомство с понятием «добрый/злой» в музыке (знакомство с муз. сказкой). Знакомство детей с различными способами повышения настроения (изодеятельность, игровая деятельность)</p>
	Пойми меня	<p>Пойми меня. Умение понимать эмоциональное состояние других людей по выражению лица, позам, жестам. Формирование умения различать разные эмоциональные состояния (радости, грусти, страха) по их отличительным особенностям. Умение передавать разные эмоциональные состояния мимикой и пантомимикой. Развивать умение понимать чувства и переживания другого человека.</p>

Продолжение табл.

1	2	3
II этап (3 – 4 года)		Навстречу сказке. Формирование умения посредством мимики и пантомимики передавать наиболее характерные черты персонажа сказки. Развитие чувства сопереживания, желания прийти на помощь
III этап (4 – 5 лет)	Эмоции спокойствия, удивления на своем лице	Спокойствие. Знакомство с эмоцией спокойствия. Умение понимать проявление спокойствия. Формирование представлений детей об изображении эмоционального состояния спокойствия (по фотографиям, рисункам, схемам). Умение передавать спокойствие мимикой и пантомимикой
		Удивление. Знакомство с эмоцией удивления. Умение понимать проявление удивления. Формирование представлений детей об изображении эмоционального состояния удивления (по фотографиям, рисункам, схемам). Умение передавать удивление мимикой и пантомимикой
	Игрушки	Играем с игрушками. Умение определять предпочтение в игрушках. Умение передать в движении образ игрушек, различные эмоциональные состояния. Развитие доброжелательности, умение контролировать поведение в ситуации конфликта. Развитие умения творчески мыслить, находить нужные решения в разных ситуациях
	Превращения	Превращения. Понимание выразительных жестов, движений. Умение перевоплощаться в разные образы животных. Развитие творческих проявлений детей. Формирование уверенности в своих возможностях. Развитие преодоления нерешительности

Продолжение табл.

1	2	3
III этап (4 – 5 лет)		<p>Преращения с предметами. Развитие выразительности жестов, движений с предметами. Развитие творческих проявлений детей с предметами. Развитие умения сотрудничать друг с другом. Развитие коммуникативных навыков</p>
	Мои друзья	<p>Мои друзья. Умение понимать эмоциональные состояния своих друзей. Умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками. Формирование положительных взаимоотношений детей.</p> <p>Развитие способности определять основные эмоции (радость, грусть, злость, спокойствие, удивление) по схематическим изображениям. Закрепление умения детей передавать эмоциональные состояния мимикой и пантомимикой</p> <p>Порадуй своего друга. Умение позитивно общаться со сверстниками. Понятие дружбы. Развитие умения действовать с учетом потребностей, интересов и поведения других людей. Формирование потребности быть внимательными к сверстникам и близким. Развитие способности с помощью жестов выражать внутренние переживания</p>
	Какой я?	<p>Какой я? Формирование представления о себе, о своем характере, вкусах, привычках. Развитие умения осознанно выражать свое эмоциональное состояние в рисунках. Развитие желания делиться своими переживаниями, описывать свои ощущения и эмоции</p> <p>Смелый, трусливый. Знакомство с качествами «смелость», «трусость» в музыке, поэзии, фольклоре. Понимание значения этих чувств. Воспитание чуткого отношения друг к другу. Развитие умения передавать мимикой и пантомимикой эти качества</p>

1	2	3
IV этап (5 – 6 лет)	Чувства, желания	Играем вместе. Умение сотрудничать. Оказание взаимопомощи, Умение договариваться. Умение различать хорошие и плохие поступки. Побуждать к проявлению сочувствия и сопереживания. Развитие умения радоваться самим и разделять чувство радости с другими детьми
		Чувства и желания. Продолжение знакомства детей с внешним выражением разных эмоциональных состояний. Развитие умения осознавать собственные чувства, выражать их мимикой и пантомимикой
	Все мы разные	Учись понимать других. Развитие согласованности действий с другими. Развитие и понимание чувств и переживаний других людей. Расширение представлений о разных чувствах и эмоциях. Развитие способности определять основные эмоции (радость, злость, удивление, спокойствие, грусть) по схематическим изображениям, фотографиям, рисункам. Развитие умения с помощью звучащих жестов (хлопков, щелчков, притопов, шлепков) передавать ритм и настроение музыки. Все мы разные. Умение распознавать эмоциональные состояния героев сказок и умение соотносить эти переживания со своим опытом. Умение передавать мимикой и пантомимикой основные эмоции сказочных персонажей (радость, злость, удивление, спокойствие, грусть)

Критерием эффективности работы является овладение детьми следующими умениями, которые сегодня относят к нормам здоровьесберегающего поведения: умение по выражению глаз определять самочувствие человека, его настроение; умение осуществлять самоконтроль и самоанализ своего

поведения; умение положительно оценивать свои возможности и способности; умение радоваться самим и разделять чувство радости других людей; умение словесно выражать свои желания, чувства; умение посредством мимики и пантомимики выражать свои эмоции (радость, грусть, злость, страх, удивление, вина); умение понимать собеседника по выражению лица, жестам, эмоциям; умение общаться со взрослыми и сверстниками, уметь выйти из конфликта.

Библиографический список

1. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2010.
2. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М., В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДООУ. М.: Айрис-пресс, 2008.
3. Юрчук Е.Н. Эмоциональное развитие дошкольников: методические рекомендации. М., 2008.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ СВОБОДНОГО ДВИЖЕНИЯ Э. ПИКЛЕР

М.В. Дорошкевич, Н.А. Старосветская

Свободное движение в раннем детстве значимо в первую очередь для физического развития малыша. Ранний детский возраст – это период, когда у ребенка интенсивно осуществляется физическое развитие. Если малыш крепкий физически, то он меньше подвергается заболеваниям, а также лучше развивается в психическом и эмоциональном плане. Ребенок уже в раннем возрасте способен физически развиваться в собственном темпе, совершенно самостоятельно, без по-

мощи взрослого координировать свои физические движения, контролировать тело, стоять и ходить [4]. Движение по собственной инициативе служит мотивацией для малыша к тому, чтобы взять свое тело под контроль, стимулирует к исследованию и познанию окружающей его среды. У детей, которые в раннем возрасте были ограничены в своих движениях, могут наблюдаться различные нарушения двигательной системы.

Основной идеей концепции свободного движения Э. Пиклер являются наблюдение за поведением малыша и невмешательство в процесс его развития со стороны взрослого. Муж Эмми Пиклер Джордж Пиклер настаивал на том, чтобы дать дочери возможность самостоятельно развиваться без активного внешнего вмешательства. В процессе воспитания собственной дочери Эмми Пиклер на себе испытала все трудности «свободного движения» и осознала, как трудно быть терпеливым по отношению к ребенку в процессе воспитания и не вмешиваться в его развитие.

Всемирная организация здравоохранения подтверждает тот факт, что у детей, развивающихся в рамках свободного движения, не наблюдаются какие-либо отклонения или задержки развития [1]. Эмми Пиклер утверждала, что ребенок, который самостоятельно учится ходить, гораздо более стабилен по сравнению с ребенком, который учится ходить при помощи взрослых либо с использованием специальных устройств [5].

Тщательно изучив концепцию Эмми Пиклер, можно выделить основные требования к организации свободного движения: наличие пространства, которое соответствует физическим параметрам ребенка; наличие игровой зоны; наличие игровых материалов и оборудования для развития ребенка; наличие удобной одежды.

Под пространством, соответствующим физическим па-

раметра ребенка, понимается такое пространство, которое будет соответствовать особенностям ребенка на каждом возрастном этапе и обеспечивать ему безопасность. Пространство, в котором находится ребенок, должно соответствовать его физическим особенностям. Оно не должно быть слишком маленьким, так как это стесняет движения ребенка, и не должно быть слишком большим, так как это подавляюще действует на малыша. По мере того как растет и развивается ребенок, должно увеличиваться и его пространство. Пока ребенок лежит на спине, он практически всегда находится в кровати.

Когда малыш может переворачиваться, он начинает активно осваивать окружающее его пространство. В таком случае у него должно появиться собственное игровое пространство, которое позволяет обеспечивать малышу не только безопасность, но и быть зоной абсолютного невмешательства взрослого. Так, например, Эмми Пиклер говорит о том, что манеж является лучшим местом для игры маленького ребенка: «Манеж очень удобен для игры: если выпала игрушка из рук, то ребенок может сам достать ее, просунув руку через решетку, которая в то же время не позволяет ему выпасть или выйти из манежа. Ребенок может спокойно заниматься своими делами. Пока ребенок еще совсем маленький и в основном ползает, пол манежа лучше застелить одеялом или поролоновым матрасом, края которого надо привязать к углам манежа; это надо сделать для того, чтобы ребенок не ударился головой о пол, если упадет во время игры» [8].

Эмми Пиклер говорила о том, что для ребенка игра является внутренней потребностью так же, как и движение. Поэтому очень важно создавать благоприятные условия (пространство), в которых игра ребенка будет осуществляться. Пребывая в собственном игровом пространстве, ребенок учится находить различные варианты движения и выполняет первые

физические упражнения, используя по максимуму свои двигательные возможности, которые соответствуют его уровню развития. В нем малыш должен иметь возможность осуществлять и совершенствовать уже приобретенные, а также развивать новые навыки. Находясь в развивающем пространстве, малыш учится брать на себя инициативу с ранних лет, что благополучно сказывается на его дальнейшей жизни [7].

В пространстве ребенка также обязательно должны быть игровые материалы (игрушки), до которых он сможет дотянуться и взять их в руки. У ребенка всегда должны быть игрушки, они помогают ему привыкать обращаться с предметами: игрушки нужны ребенку для ознакомления с окружающей средой. Как уже было отмечено, важно размещать игровые материалы в пространстве так, чтобы у ребенка к ним был свободный доступ. Эмми Пиклер предлагает располагать игрушки вокруг самого ребенка - полукругом. Это будет способствовать самостоятельному двигательному развитию малыша [8].

Игровые материалы должны легко использоваться ребенком и не должны быть привязаны к чему-либо, а также малышу не нужно запрещать брать эти игрушки в рот [6]. Игрушки должны быть изготовлены из простых материалов, отвечать потребностям ребенка на конкретном этапе его развития, быть безопасными и давать возможность разнообразных манипуляций. Не рекомендуется использовать какие-либо тяжелые материалы. Игрушки не должны иметь определенные функции и должны позволять ребенку свободно экспериментировать с ними, так как он в раннем возрасте способен придумывать множество занятий с материалами, которые имеются в его распоряжении.

Самой первой игрушкой грудного ребенка является его собственная рука. Ребенок рассматривает ее, играет с ней. В первые несколько недель жизни малышу не нужна другая

игрушка, поэтому надо следить за тем, чтобы ребенок всегда мог свободно двигать руками. Далее Эмми Пиклер советует использовать цветные хлопчатобумажные ткани: «Двухмесячному ребенку уже надо дать что-нибудь, с чем можно поиграть, лучше всего положить рядом с ним кусок чистой ткани яркого цвета размером с головной платок. Ребенка радует яркая окраска, он долго и охотно играет с платком, прикладывается лицом к нему, берет уголок платка в рот и затем отпускает, ему еще долго не нужны другие игрушки» [8].

Когда малыш становится старше, то ему можно дать мяч. «Мяч – одна из самых любимых игрушек ребенка. Эмми Пиклер предлагает Pikler-ball. Это очень легкий мяч диаметром 8, 11, и 12 см, который удобно захватывать. Позже ребенку можно давать цветные деревянные кубики, различные пустые пластмассовые коробочки, деревянную ложку с короткой ручкой, плетеные корзинки разных размеров, алюминиевую посуду (это могут быть всевозможные кастрюльки и мисочки).

Эмми Пиклер также предлагает размещать в пространстве ребенка специальное «оборудование», при помощи которого малыш может самостоятельно развиваться. Таким оборудованием являются: лабиринт, дугообразная лесенка, коробки (baby-box), сетка (позволяет разграничивать пространство на зоны), комбинированные лестницы. Все это позволяет ребенку осваивать пространство и служит опорным материалом в его физическом развитии.

В организации предметно-пространственной среды также необходимо наличие удобной одежды для ребенка. Она не должна быть слишком плотной и должна поддерживать постоянную температуру тела малыша. Такая одежда должна быть свободной и давать ребенку возможность свободно двигаться. Так, например, для ребенка, который учится ползать, лучше всего подходит комбинезон. Он удобный и хорошо защищает тело малыша от холода и грязи. Если малыш

одет в подгузник, то он должен быть таким, чтобы он мог свободно осуществлять движение ножками. Свободное движение ног служит хорошей подготовкой к тому, чтобы в последующем ребенок мог встать на ножки. Также важно защищать ноги малыша от холода. Эмми Пиклер не рекомендует надевать ребенку обувь до тех пор, пока он не сможет самостоятельно ходить на большие расстояния. Когда же малыш встает на ножки, то важно, чтобы его обувь была легкая, удобная и с гибкой подошвой. Она способствует благоприятному развитию опорно-двигательной системы малыша. В летний период Эмми Пиклер рекомендует как можно больше времени давать ребенку возможность играть без одежды, а также больше времени, насколько это возможно, пребывать на свежем воздухе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие ребенка раннего возраста в концепции свободного движения является основополагающим фактором его физического и психологического развития. Для благоприятного развития ребенка важно создавать предметно-пространственную среду, которая будет учитывать его физические и психологические особенности. Такая среда обязательно должна включать в себя: наличие игрового пространства, игровых материалов и специального оборудования, удобной одежды, а также соответствовать физическим параметрам малыша. Если все вышперечисленные требования будут соблюдены, то это будет благоприятно сказываться на развитии ребенка раннего возраста в целом.

Библиографический список

1. Czimmek A. Transmitting Pikler's ideas to parentand early childhood professionals // Sensing, understanding and supporting – the relevance of Emmi Pikler's. Internationale Konferenz in Budapest. April, 19–20, 2007. URL: http://www.we-ev.de/downloads/Pikler_Vortrag_05_07_en.pdf

2. Desarrollo motor y postural autónomo // Desarrollo infantil. Primer año de vida. Información pública y comunicación [Электронный ресурс]. URL: <http://www.msal.gov.ar/promin/archivos/pdf/Dllo-motor.pdf>
3. Free Play [Электронный ресурс] // Mamas in the making. URL: <http://mamas-in-the-making.com>
4. Gonzalez-Mena J. What to Do for a Fussy Baby. A Problem-solving Approach [Электронный ресурс] // Beyond the Journal. Young Children on the Web. September 2007. URL: <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200709/Gonzalez-Mena.pdf>
5. Importance du mouvement dans le développement de la personnalité [Электронный ресурс]. Spirale 2/2009 (№ 50). P. 175–181. URL: www.cairn.info/revue-spirale-2009-2-page-175.htm.
6. Pikler E. Importance du mouvement dans le développement de la personne; initiative – compétence // La médecine Infantile. 1984. № 3. Mars.
7. Tardos A. Comportement visuel et tactilo-moteur des bébés entre 3 et 12 mois // *Magyar Pszichologiai Szemle*, 1967.
8. Справочник матери / Ласло М., Пиклер Э. / пер. с венгр. А.Н. Иванова. Ижевск: Удмуртия, 1988. 237 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФОРМУЛ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В СООТВЕТСТВИИ С ФЕДЕРАЛЬНЫМИ ГОСУДАРСТВЕННЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

О.Н. Зайцева, Т.В. Петроченко

Проблема формирования у детей среднего дошкольного возраста основных умений речевого этикета является весьма актуальной, ей стали уделять внимание сравнительно недавно. Средний дошкольный возраст особенно чувствителен к усвоению речи. Даже считается, что если определенный языковой уровень не достигнут ребенком к 5–6 годам, то

на более поздних возрастных этапах усвоение речи, как правило, пойдет сложнее.

Элементы коммуникативной культуры, введенные в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения, призваны способствовать освоению языка как средства культурного речевого взаимодействия, что в конечном счете будет способствовать формированию межличностных отношений детей. Существует необходимость раннего формирования положительного опыта общения, ведь отсутствие такого положительного опыта часто приводит к возникновению у детей стихийных форм негативного поведения.

Термин «речевой этикет» имеет узкое и широкое толкование: в узком смысле – это формулы, которые обеспечивают принятое в данной среде, среди данных людей и в определенном случае включения в речевой контакт поддержание общения в избранной тональности. В широком смысле – это все правила речевого поведения, все речевые разрешения и запреты, связанные с социальными признаками говорящих, с одной стороны, и стилистическими ресурсами языка – с другой. Речевой этикет задает нам те рамки речевых правил, в пределах которых должно проходить содержательное общение [1].

Формирование у детей 4–5 лет умения правильно употреблять формулы речевого этикета зависит от ряда условий, в частности от сознательного овладения ребенком знаниями о формулах речевого этикета; от использования различных приемов в работе над формулами речевого этикета; от применения дидактических игр, направленных на употребление основных формул речевого этикета и их активизацию в речи.

Приобретение коммуникативных умений как правил речевого общения включает в себя овладение формулами речевого этикета. Детей надо учить, но учить так, чтобы им было интересно. Это требует творчества и от детей, и от воспитателя. Важное место в работе отводится дидактической

игре, которая способствует активизации формул вежливости в речи детей.

Особую роль игре отводят федеральные государственные требования к дошкольному образованию. Новый документ ставит игру во главу угла, поскольку она позволяет сохранить самоценность дошкольного детства и отвечает самой природе ребенка дошкольного возраста. Факт повышения роли игры как ведущего вида деятельности дошкольника и отведения ей главенствующего места, безусловно, положителен, так как до сих пор многие воспитатели на первое место ставят занятие.

Уместно вспомнить, что еще Я.А. Коменский справедливо требовал от родителей не мешать детским играм, а принимать в них участие, направлять их в правильное русло. Он считал, что дети, как муравьи, должны всегда быть чем-то заняты: что-нибудь катать, нести, складывать. Необходимо только помогать детям, чтобы все, что происходит, происходило разумно. Он также рекомендовал взрослым поощрять совместные игры детей друг с другом.

В рамках работы по формированию коммуникативных умений при изучении формул речевого этикета можно рекомендовать использование разнообразных игр, например, игры *«Не ошибись, пожалуйста»*, *«Испорченный телефон»*.

«Не ошибись, пожалуйста»

Цель: введение в речь детей этических формул, используемых при общении со взрослыми и сверстниками.

Ход игры: детям предлагается закончить строки «волшебными словами», которые произносит взрослый. В игре можно использовать мяч (кому педагог бросает мяч, тот должен назвать подходящую формулу речевого этикета):

Растает ледяная глыба от слова теплого («спасибо»).

Зазеленеет старый пенек, когда услышит («добрый день»).

Если больше есть не в силах, скажем маме мы («спасибо»).

Мальчик вежливый и развитый говорит, встречаясь («здравствуйте»).

Когда бранят за шалости, говорят («прости, пожалуйста»).

Всем вам с большой любовью желаю крепкого («здоровья»).

«Испорченный телефон»

Игра позволит детям вспомнить, какую первую фразу должен произнести звонящий, можно ли, здороваясь, использовать слово «привет», если трубку взяла мама вашей подруги, как лучше выражать свою просьбу по телефону, как попрощаться.

Знание устойчивых формул вежливости, уместное их употребление улучшают качество общения, способствуют успешному решению задач, которые хотят решить в процессе общения коммуниканты. Речевой этикет реализуется в диалогической форме речи. Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. Долгое время в методике обсуждается вопрос, нужно ли учить детей диалогической речи, если они овладевают ею спонтанно в процессе общения с окружающими. Практика и специальные исследования показывают, что у дошкольников необходимо развивать в первую очередь те коммуникативно-речевые умения, которые не формируются без влияния взрослого. Важно учить ребенка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения.

К соблюдению этикетных норм диалога относится проявление таких качеств, как внимательность, тактичность, вежливость, доброжелательность, выдержанность. Выражаются эти качества через конкретные речевые действия, через речевые формулы благодарности, просьбы, согласия или не-

согласия, извинения, приветствия, прощания и др. А это значит, что обучение формулам речевого этикета может служить и воспитанию нравственной личности. Для того чтобы обучение детей речевому этикету было эффективным, воспитателю необходимо не только расширять представление о многообразии формул речевого этикета, использовать в обучении сюжетно-ролевые и дидактические игры в целях создания реальных речевых ситуаций, способствующих выработке осознанного речевого поведения, но и создавать условия для нравственного развития детей [2].

Итак, речевой этикет представляет собой широкую область стереотипов общения. В процессе социализации человек, становясь личностью и все более совершенно овладевая языком, познает и этические нормы взаимоотношений с окружающими, в том числе и речевых взаимоотношений. Другими словами, овладевает коммуникативными умениями [1]. В том числе такими, которые позволяют адекватно ситуации подбирать формулы речевого этикета. Особое место в работе с детьми отводится дидактической игре, которая способствует активизации формул речевого этикета в речевой деятельности детей среднего дошкольного возраста.

Согласно федеральным государственным требованиям игра – не только ведущий вид деятельности детей, но и основная форма работы с ними. Игра способствует гармоничному развитию ребенка, познанию очень важного пласта человеческой культуры – взаимоотношений взрослых людей в семье, в профессиональной деятельности и т. д. Таким образом, игра является самым важным видом деятельности, через которую педагоги могут решать все образовательные задачи, в том числе и задачи формирования коммуникативных умений детей.

Библиографический список

1. Богуславская Н.Е., Купина Н.А. Веселый этикет. М., 2008. 176 с.
2. Матвеев В., Панов А. В мире вежливости. М., 2010. 245 с.

ПРИРОДНО-КЛИМАТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА ПРИМЕРЕ ЗАПОЛЯРНОГО НОРИЛЬСКА)

М.Г. Кашицина

В основе педагогической концепции Януша Корчака лежит благо ребенка. На этом принципе основаны ключевые понятия концепции величайшего педагога: «гуманизм», «гуманность», «гуманизация». Проявлением гуманизма является любовь к детям [2, с. 18–34; 6, с.56]. Обучение, воспитание, социализация современного ребенка практически невозможны вне специально организованной образовательной среды. Природно-климатические условия Норильска являются виктимогенным фактором. Если в условиях школы не будет создана психологически комфортная и безопасная образовательная среда, то существуют серьезные риски виктимизации ребенка [6, с. 108–208]. По оценке И.А. Бaeвой, «...безопасная образовательная среда предполагает собой установление соответствия между актуализированными потребностями индивида, его возможностями, ресурсами с учетом конкретных условий существования с целью сохранения на максимально возможном уровне здоровья, способности к адекватному поведению и успешной деятельности, возможностью полноценного личностного развития» [2, с. 92–94]. В науке достаточно широко изучена проблема влияния природных факторов на организм человека. В большинстве исследований, в том числе и психолого-педагогических, влияние природно-климатических условий рассматривается как фактор риска для здоровья человека и необходимости адаптивных мероприятий для улучшения показателей здоровья, прежде всего физических и физиологических. Вместе с тем нами была выявлена проблема

недостаточной разработанности вопросов влияния неблагоприятных природно-климатических условий Крайнего Севера на формирование образовательной среды, благоприятной для ребенка.

Под экстремальными природно-климатическими условиями проживания, основываясь на мнении экспертов [1; 3], мы подразумеваем крайние естественные условия: крайне низкие температуры воздушной среды, длительная и суровая зима, короткое и холодное лето, дефицит ультрафиолетового излучения, резкое нарушение фотопериодичности, (световое голодание в период полярной ночи и световое излишество во время полярного дня), кислородная недостаточность и разреженность воздуха, резкие изменения уровней атмосферного давления. Предполагается, что в экстремальных климатических условиях жизнь протекает при дополнительных нагрузках, а, следовательно, образуются факторы повышенного риска для здоровья. Климат предъявляет повышенные требования к организму человека, к его защитным функциям.

Экстремальные природные условия, безусловно, оказывают не только негативное, но и позитивное влияние на человека, проживающего в районах Крайнего Севера. Для жителей Заполярья, при условии их успешной адаптации, характерны высокий уровень работоспособности, стрессоустойчивости, ответственности и последовательности в принятии решений, амбициозность, системность и аккуратность, быстрота в принятии решений в экстремальных ситуациях. «Север не любит слабых!» – говорят в Норильске. По уровню поступления выпускников в престижные вузы страны Норильск традиционно удерживает лидирующие позиции. Норильчане, как правило, занимают призовые места в краевом этапе Всероссийской олимпиады школьников, в том числе и в области точных наук. Результаты ЕГЭ

в динамике сопоставимы с результатами ЕГЭ краевого и федерального уровней. Однако зачастую ценой этого успеха является здоровье молодых норильчан.

Проведенный анализ ситуации, а также оценка рисков показывают необходимость дальнейшего теоретического исследования проблемы формирования образовательной среды региона с экстремальными природно-климатическими условиями проживания, а также механизма формирования образовательной среды, благоприятной для ребенка, в условиях общеобразовательной школы, в связи с актуальностью данного направления в условиях модернизации российского образования, внедрения в образовательных учреждениях федеральных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования (2009), предъявляющих особые требования к образовательной среде школы, ее психологической комфортности и безопасности.

Библиографический список

1. Алексеева Т.И. Географическая среда и биология человека. М.: Мысль, 1977.
2. Валеева Р.А. Гуманистическая педагогика Януша Корчака: учебное пособие. Казань: КГПИ, 1994.
3. Короленко Ц.П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. Л.: Медицина, 1978. 271 с.
4. Кочнов В.Ф. Януш Корчак: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
5. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 1997. С. 188–208.
6. Ширяева О.С. Личность и экстремальные природно-климатические условия Камчатского полуострова // «Камчатка разными народами обитаема»: материалы XXIV Крашенинник. чтений / Упр. культуры администрации Камч. обл., Камч. обл. науч. б-ка им. С.П. Крашенинникова. Петропавловск-Камчатский: Камч. обл. науч. б-ка им. С.П. Крашенинникова, 2007. С. 209–214.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.Н. Лебедева

«Реформировать мир – это значит реформировать воспитание», – замечал Я. Корчак. Сегодня воспитание перестало быть «Золушкой» педагогики, в которой понимается, что процесс воспитания направлен на развитие личности воспитанника. Но личность не обязательно совершает только нравственные поступки во благо окружающим и себе. Она может быть как положительной, так и направленной на зло. Необходимо «магнитное поле», задающее вектор развития личности дошкольника и школьника в процессе воспитания в направлении становления его социально-личностных качеств, морально-нравственной позиции. Полагаем, функцию «магнита» как средства воспитания дошкольников и школьников могут выполнять аксиологические ситуации. Поскольку «аксиологические ситуации в воспитании дошкольников и школьников» – новое понятие в педагогической науке, обратимся к рассмотрению его научных основ.

В создании аксиологических ситуаций в воспитании детей дошкольного возраста основой стал «аксиологический прорыв» [6] в философии, социологии, психологии и педагогике. Вторая составляющая понятия «аксиологическая ситуация» как средство воспитания дошкольников и школьников связана с применением в педагогике термина «ситуация» – «совокупность обстоятельств и условий, на фоне которых актуализируется какое-либо событие» [1, с. 241].

Аксиологическая ситуация в воспитании дошкольников и школьников является видом педагогической ситуации. Безусловно, любая педагогическая ситуация имеет аксиологическое (ценностное) содержание, поскольку «в центре того или иного воспитательного подхода всегда обнаруживается

ценностное основание, предусматривающее приведение поведения и (или) жизни в целом в соответствие с определенной системой ценностей и отношений (государственных, общественных, религиозных, корпоративных, коллективных, групповых, индивидуальных)» [3, с. 26]. Но аксиологическая ситуация акцентирована на его ценностно-смысловых доминантах. Аксиологические ситуации в воспитании дошкольников и школьников понимаются нами как совокупность жизненных обстоятельств, ведущих к возникновению ценностных противоречий, которые воспитанники учатся разрешать морально-нравственными средствами.

Философской основой нашего внимания к выявлению потенциала аксиологических ситуаций в воспитании дошкольников и школьников стало применение М.С. Каганом термина «аксиологическая ситуация» [2]. В социологии широко используется принцип ситуативности [5, с. 18]. Психологической основой служит утверждение Л.С. Выготского о том, что изменение ситуации жизнедеятельности выступает источником развития личности. Педагогической основой является понимание воспитания как взаимосвязанной цепи воспитательных ситуаций (Б.П. Битинас, И.А. Колесникова, Л.И. Новикова, А.М. Сидоркин, В.А. Слостенин и др.), где динамика воспитательного процесса представлена как смена ситуаций, которые можно конструировать, организовывать, изучать [4]. Такое понимание связано с тем, что воспитательному процессу свойственны, с одной стороны, непрерывность относительно жизнедеятельности воспитанника, с другой – дискретность. Последняя описывается в педагогике через выделение в нём этапов, стадий, циклов, состояний, ситуаций. Таким образом, развитие личности дошкольника и школьника в процессе воспитания возможно на основе совокупности аксиологических ситуаций.

Типы аксиологических ситуаций выявлены нами

на основе исследований М.Н. Аплетеева, О.С. Богдановой, З.И. Васильевой, Д.М. Гришина, И.А. Ильницкой, О.В. Левичева, О.В. Пантелеевой, З.С. Соловьёвой, А.И. Титаренко, Н.Е. Юшмановой и др.

Аксиологические ситуации в воспитании дошкольников и школьников

Тип ситуации	Основная функция
Диагностическая	Распознавание ценности объекта, индивидуально-личностных особенностей и готовности дошкольника и школьника к воспитанию
Репродуктивная	Воссоздание, трансляция содержания морально-нравственных ценностей
Поисковая: коллизийная, альтернативная, проблемная, аналитическая	Искание духовно-нравственных ценностей на основе освоения их социальной значимости и формирования личностного смысла. Освоение умений анализа, дифференциации, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, кодирования информации. Принятие решения на основе адекватного выбора ценности, согласование ценностей, становление близких систем ценностей
Оценочная	Выработка умений оценивать значение, смысл ценности объектов
Прогностическая	Становление основ проектирования деятельности, последствий поступков
Созидания	Утверждение гуманности и социумности в поведении

Каковы функции аксиологических ситуаций в процессе воспитания дошкольников и школьников? В качестве диагностического метода аксиологические ситуации позволяют изучать индивидуально-личностные особенности и готовность дошкольника и школьника к воспитанию, исследовать зарождение и развития отношения, а также оценивать ценностные характеристики воспитательного процесса, его внутренние источники, движущие силы.

Как единица содержания воспитания, аксиологические ситуации за счёт выхода в пространство ценностей и смыслов помогают формировать контекст взаимодействия участников воспитательного процесса: совместное решение и проживание таких ситуаций позволяет создать ценностное реальное и имитационное пространство (среду) воспитания. Так, воспитатель целенаправленно создаёт и / или использует уже существующие факты, явления, процессы окружающей среды, включая дошкольников и школьников во взаимодействие с ними, регулируя это взаимодействие, изменяя параметры среды, планируя определенный педагогический результат. Воспитанник в соответствии со своими ценностями, потребностями, субъективным восприятием, собственным опытом, отношением, установками и качествами личности учится распознавать ценность объектов, создавать смыслы их отбора и реализации в поведении.

Как компонент воспитательного процесса, аксиологические ситуации помогают гармонизировать воспитание и самовоспитание как две линии воспитательной деятельности, увеличивая степень целостности процесса воспитания, а значит, «запуская» процессы самоорганизации, повышая эффективность воспитания дошкольников и школьников. Такая роль аксиологических ситуаций связана с тем, что в ней сочетаются содержательный (опыт, рассмотренный через «призму» ценностей) и процессуальный (выбор, проектирование способов действий и их совершение) аспекты воспитательной деятельности.

Отметим, что в аксиологических ситуациях нужны не только мыслительные действия, но и добрые дела воспитанников, что связано с предметным воплощением ценностей посредством целенаправленной деятельности людей. Необходимо в воспитании дошкольников и школьников создавать два ряда аксиологических ситуаций: вербальные и практи-

ческие. Разрешение воспитанниками (с разной долей содействия взрослых людей) проблем в совокупности аксиологических ситуаций на основе освоения и присвоения ценностей способствует формированию умений анализировать, оценивать, прогнозировать, принимать решения, проектировать поступки, совершать добрые дела.

Библиографический список

1. Воспитательная деятельность педагога / под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. М., 2010. 336 с.
2. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб., 1997. 206 с.
3. Колесникова И.А. Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // Педагогика. 2008. № 9. С. 25–33.
4. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. Т. 1. 582 с.
5. Тощенко Ж.Т. Новые явления в общественном сознании и социальной практике. СПб., 2008.
6. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблёва, В.А. Лутченко. М., 1997. 567 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ НЕПОСРЕДСТВЕННО ОРГАНИЗОВАННОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.Г. Моисеева, М.С. Смирнова

Проблема развития творческого мышления подрастающего поколения, в век информационных технологий становится одной из самых актуальных в психолого-педагогической науке. Психологические модели развития творческого мышления разрабатывались как западными психологами (Грэм Уоллес, Дж. Гилфорд, П. Торренс, Ж. Пиаже), так и отечественными учеными (Д.Н. Узнадзе, А. Матюшкин, И. Т. Савенков).

В современных педагогических и психологических исследованиях Т.С. Комаровой, В.Я. Григорьевой, Т.Г. Казаковой доказывается необходимость занятий художественным творчеством для умственного и эстетического развития детей дошкольного возраста. В работах А.В. Запорожца, В.В. Давыдова, Н.Н. Поддьякова установлено, что дошкольники способны в процессе предметной чувственной деятельности, в том числе и изобразительной деятельности, выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливать связь между отдельными явлениями и отражать их в определенной форме. Этот процесс особенно нагляден в различных видах практической деятельности: формируются обобщенные способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, планировать свою деятельность, раскрывается творческий потенциал.

Отсюда вытекает необходимость занятий изобразительной деятельностью для развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста, следовательно, возникает проблема создания педагогических условий, необходимых и достаточных для такого развития в непосредственно организованной изобразительной деятельности.

Исследование проводилось на базе ДОУ «Елочка» с. Зотино Туруханского района Красноярского края. В эксперименте приняли участие 30 дошкольников в возрасте 5–6 лет, которые были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную, по 15 человек в каждой.

С целью определения уровня развития творческого мышления в исследовании использовалась батарея тестов Туник Е.Е., которая является модификацией тестов Гилфорда и Торренса. Тесты позволяют оценить различные параметры творческого мышления: вербальное творческое мышление, образно-творческое мышление; дают возможность изу-

чить взаимокорреляции между показателями отдельных факторов – беглости, гибкости и оригинальности мышления.

В ходе сравнительного анализа результатов констатирующего эксперимента было установлено: что в экспериментальной и контрольной группах уровень развития творческого мышления детей в основном находится на низком и среднем уровнях. Эти данные позволили нам сделать вывод о необходимости разработки и проведения специальной работы по развитию творческого мышления детей старшего дошкольного возраста. Основным средством было решено избрать изобразительную деятельность.

В течение 2 месяцев с детьми экспериментальной группы проводились занятия изобразительной деятельностью. Занятия основной программы чередовались со специально подобранным комплексом непосредственно организованной изобразительной деятельности.

С целью развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста на каждом занятии реализовывались:

- интеллектуально-познавательные и художественно-продуктивные виды деятельности;
- стимулирование речевой и художественной творческой активности;
- игры и упражнения с применением определённого развивающего приёма (альтернативное применение, приём аналогии, составление образа из заданных элементов, дополнение).

После окончания развивающей работы с детьми нами было проведено контрольное обследование с целью выявления изменений в развитии творческого мышления детей старшего дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп. Контрольный эксперимент проводился с помощью методики, применяемой в констатирующем эксперименте.

В экспериментальной группе нами было выявлено, что у детей стал преобладать высокий и средний уровни развития творческого мышления, значительно увеличилось количество детей с высоким уровнем развития, одновременно у детей не выявлен низкий уровень.

В контрольной группе количественный анализ показал, что у детей стал преобладать средний и высокий уровни развития творческого мышления, однако выявлен незначительный процент детей с низким и очень высоким уровнями.

Таким образом, непосредственно организованная изобразительная деятельность способствует развитию творческого мышления старших дошкольников, а разработанный нами комплекс занятий может быть использован практиками в дошкольных образовательных учреждениях.

Библиографический список

1. Межиева М.В. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста. Ярославль, 2002.
2. Немов Р.С. Психология. Книга первая. Общие основы психологии. М., 1994.
3. Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / под ред. Комарова Т.С., Соломенниковой О.А. Ярославль, 2006.
4. Практикум по изобразительной деятельности дошкольников / под ред. Григорьевой Г.Г. и др. М., 2001.
5. Психология / под ред. Рогова Е. И. М., 2004.

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Р.Б. Муратова, И.Г. Каблукова

Ребенок живет, растет и развивается в переплетении различного рода связей и отношений. В детских группах складываются первые межличностные отношения, и поэтому

изучение отклонений на самых первых этапах становления личности представляется актуальным и важным, прежде всего потому, что конфликт в отношениях ребенка со сверстниками может выступить в качестве серьезной угрозы для личностного развития. Ведь информация об особенностях развития детской личности очень важна тогда, когда начинают закладываться основные стереотипы поведения, психологические основы важнейших отношений личности к окружающему социальному миру, к себе самому, уточнение знаний о причинах, природе, логике развития конфликтных отношений и возможных способах своевременной диагностики и коррекции.

К проблеме детских неблагополучий, отклоняющихся форм поведения в дошкольном возрасте обращались многие отечественные и зарубежные исследователи: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, И.А. Кох и другие. В центре внимания исследования описанные в работе Артамоновой О.С. внутренние конфликты, приводящие к психологической изоляции от сверстников, к выпадению ребенка из совместной жизни и деятельности дошкольной группы.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что конфликтное поведение представляет собой результат внутренних и внешних противоречий между потребностью в самоутверждении и возможностью ее удовлетворения, между самооценкой и оценкой группы, между требованиями группы и собственными установками и убеждениями. Личность не может удержаться или уклониться от конфликта, если: затрагиваются личностные качества, у конфликтующих непохожие интересы, все что связано с его деятельностью, различия в целях, взглядах и представлениях. Выделяется пять основных стилей конфликтного поведения: уход от ситуации, приспособление, конкуренция, компромисс и сотрудничество.

Конфликтное поведение детей старшего дошкольного возраста характеризуется следующими причинами: разрушение игры, выбор общей темы игры, состав участников игры, роли в игре, игрушки, сюжет игры и правильность игровых действий.

Интенсивность конфликтного взаимодействия характеризуется остротой столкновений, противоречий и их длительностью. Для острого конфликта характерны в основном открытые кратковременные разногласия. Длительность конфликта определяется временем от возникновения конфликта до его разрешения. Это может быть короткая, длящаяся несколько минут стычка между двумя людьми, а может быть, и долгая, тянущаяся на протяжении продолжительного времени. Для старшего дошкольного возраста характерны кратковременные конфликты, которые не затягиваются на долгий период времени. Обиды у детей забываются достаточно быстро.

Выделяются основные стили конфликтного поведения детей дошкольного возраста: избегание конфликтной ситуации; агрессивная реакция в конфликтной ситуации; вербальная реакция на конфликтную ситуацию; продуктивный способ реакции на конфликтную ситуацию.

Преодоление конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста – это система мер, направленная на предотвращение конфликтов, а также поиск путей выхода из него. Преодоление конфликтов между детьми заключается в создании таких объективных условий, когда каждый ребенок будет поставлен перед необходимостью развивать в себе качества хорошего товарища. Хорошие результаты дают совместная деятельность и переживание конфликтующими сторонами успеха. Организуемая деятельность должна быть значимой для группы и соответствовать возможностям включенных в нее детей.

Исследовательская работа проводилась на базе дошкольных образовательных учреждений № 246 «Росток» и № 328 «Ромашка» г. Красноярска. В ней участвовали 40 детей старших групп, из них 20 мальчиков и 20 девочек.

Изучение видовых особенностей конфликтного поведения старших дошкольников со сверстниками осуществлялось на основе выделенных нами показателей: причины конфликтного поведения; интенсивность конфликтного поведения; стили конфликтного поведения. Результаты исследования показали наличие трех видовых особенностей конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Бесконфликтные дети составили 25 % от общего числа опрошенных. Если возникает конфликт, они стараются решить его продуктивно, реже встречается вербальная реакция на конфликтную ситуацию. Интенсивность конфликтного поведения характеризуется не частыми, не длительными и не острыми конфликтами, протекающими мягко и быстро. Реже встречаются не частые, не длительные, но острые конфликты. Именно в этих случаях дети способны на вербальную реакцию, на конфликтную ситуацию. Сами крайне редко провоцируют конфликт. Наиболее частыми причинами разногласий являются нарушения правил игры, споры по поводу сюжета игры и выбора ролей. В конфликтных ситуациях активно вступают в переговоры с оппонентом, используют уговоры, объяснения, стремятся к компромиссу. Часто берут на себя роль арбитра, стремясь примирить противоречивые интересы разных партнеров. Способны на уступки ради достижения успеха.

Пассивно-конфликтные дети составили 50 % от общего числа опрошенных, в процессе общения со сверстниками никогда не провоцируют конфликты, легко идут на контакт, активно и продуктивно взаимодействуют со сверстниками.

Эти дети избегают любых конфликтов. Для них характерны лишь две основные причины конфликтного поведения в процессе игры: по поводу выбора роли или нарушения правил игры. Именно для них свойственно обращение за помощью к взрослому. Интенсивность конфликтного поведения характеризуется не частыми, острыми и не длительными конфликтами, но оказывающими длительное негативное эмоциональное воздействие на детей, проявляющееся в тихом плаче в одиночестве, спрятавшись от всех. В то же время эти дети способны философски относиться к активно-конфликтным детям. Так, в случаях разрушения игровых построек активно-конфликтным ребенком пассивно-конфликтный без видимых эмоциональных реакций может перейти в другую часть группы (участка) и начать игру с начала.

Активно-конфликтные дети составили 25 % от общего числа опрошенных. В процессе взаимодействия со сверстниками они часто сами провоцируют конфликты по любому поводу, поэтому для них характерны все причины конфликтного поведения в игре: разрушают игру, намеренно нарушают правила, отнимают игрушки, конфликтуют по поводу распределения ролей и т. п. Эти дети часто демонстрируют агрессивную реакцию в конфликтной ситуации, быстро переводят внешний конфликт в прямую конфронтацию и столкновение с применением силы. Используют многообразные формы физической (дерутся, кусаются, царапаются, кидаются, плюются, толкаются и т. д.) и вербальной (кричат, обзываются, используют ненормативную лексику) агрессии. Интенсивность конфликтного поведения характеризуется острыми, частыми, но не длительными (в силу возраста) разногласиями. Для этих детей, как правило, важны отношение к ним окружающих и стремление во всех ситуациях выглядеть победителем. Интересно, если конфликт произошел между активно-конфликтными детьми, то они способны пройти все стадии

развития конфликта за несколько минут и также быстро забыть о произошедшем.

Для детей с различными видовыми особенностями конфликтного поведения со сверстниками были разработаны рекомендации по их преодолению:

– для бесконфликтных детей проводится в форме игр, цель которых научить владеть своими чувствами, понимать и различать эмоциональные состояния других людей, а также выражать дружеские чувства, симпатии, сочувствие и сопереживание к окружающим;

– для пассивно-конфликтных детей предлагается использовать методы игровой и арттерапии с целью обучить детей приемам саморегуляции, что позволяло бы им уходить из-под власти конфликта, восстанавливая тем самым свою социальную гибкость;

– для активно-конфликтных детей предлагается серия упражнений, главной целью которых является формирование умения высказывать и отстаивать свое мнение, не вступая в конфликт и не проявляя агрессию.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить и описать видовые особенности конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками. Результаты исследования позволяют утверждать, что для детей старшего дошкольного возраста наиболее типичными являются пассивно-конфликтные особенности поведения, они свойственны 50 % опрошенных.

Библиографический список

1. Анжарова А.И. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 1975. № 10. С. 25–30.
2. Анцупов А.Я., Шпилов А.И. Конфликтология. М.: Юнити, 2000. 355 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000. 254 с.

4. Зедгенидзе В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников. М.: Айрис-пресс, 2006. 104 с.
5. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 35–42.

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ «РАЗВИВАЕМСЯ ВМЕСТЕ!»

Д.П. Новикова

До начала 90-х гг. XX в. в России цель дошкольного воспитания сводилась к обеспечению детей ЗУНами, необходимыми для обучения в школе. Однако повышение уровня социальных требований и ожиданий общества в отношении подрастающего поколения привело к изменению представлений о развитии ребенка. Требования к развитию его личности и способностей стали выше, что побудило современную систему образования к стремлению соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, относиться к ребенку как к высшей ценности, признавая его право на свободное развитие и проявление своих способностей, реализацию потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии, органичном вхождении в социальное окружение, развитии универсальных трудовых и практических умений.

Главными постулатами дошкольного образования становятся: уважение личности ребенка, глубокое понимание его неповторимости с учетом возрастных потребностей и возможностей. Несмотря на это, большое количество детей все же попадает в так называемую «группу риска». Согласно Закону РФ «Об образовании» (с. 18), первыми педаго-

гами ребенка являются родители, а сеть ДОО выступает помощником семьи в обучении и воспитании ребенка. Несмотря на это, недостаток близких, эмоциональных, полноценных отношений между детьми и родителями, предоставленность ребенка самому себе, пробелы в воспитании привели к пагубному влиянию телевидения и социума, через которые дети перенимают неуместные способы поведения и грубое выражение чувств посредством подражания. Все это приводит к проблемам взаимодействия детей с социальной средой. Вышесказанное находит отражение в целом ряде современных исследований. По данным Всемирной организации здравоохранения, у 20 % детей во всем мире выявлены проблемы психологического здоровья.

Таким образом, возникает проблема отсутствия полноценных условий для развития психологически здоровой личности ребенка, а также психолого-педагогической поддержки родителей в выработке правильного подхода к воспитанию и развитию ребенка, пониманию его индивидуальных особенностей и возрастных потребностей.

Любые отклонения ребенка от нормы – это его реакция на внешнюю среду. Первой такой средой является семья, поэтому действовать необходимо в двух направлениях: через ребенка на семью; через семью на ребенка.

Одним из путей решения обозначенной проблемы стало привлечение родителей к участию в совместной с детьми деятельности в рамках творческой мастерской по созданию развивающих игр. Для достижения поставленной цели были созданы психологически безопасные условия для освоения и дальнейшего переноса в реальные условия детьми и родителями нового способа взаимодействия посредством их включения в активную совместную деятельность в рамках мастерской.

Реализация проекта предполагает несколько этапов.

I этап – подготовительный – предполагал отбор, изучение и анализ литературы; выявление существующих проблем; исследование реальной ситуации в учреждении через призму выявленных проблем; анализ данных; формулирование основной проблемы; построение гипотезы, постановку цели и задач.

II этап – практический – состоял из пяти подэтапов.

Знакомство с развивающей средой. На данном этапе детям презентуются разнообразные игровые пособия. Дети учатся правильно работать с пособиями, соблюдая все правила.

Создание своей игры. Научившись правилам взаимодействия с пособиями, ребенок совместно с педагогом проектирует и создаёт эксклюзивную игру. Главная задача педагога – контроль за соблюдением основных требований, предъявляемых к материалам (эстетичность, безопасность, контроль ошибок, развивающая ценность).

Презентация сверстникам. На данном этапе организуется мероприятие, на котором дети учатся презентовать как себя, так и свое творение. Полученный на данном этапе опыт является полезным для ребенка не только в рамках проектной деятельности, но и в жизни.

Презентация родителям. Научившись презентовать себя и защищать свои идеи, дети презентуют свои работы родителям. На данном этапе работы детей не критикуются и не оцениваются.

Совместная работа. Заинтересованный ребенок и инициативный родитель вместе приступают к проектированию и изготовлению совместной развивающей игры, где оба объекта деятельности занимают равноправные позиции. Но, видя активность ребенка, родитель учится отступать на второй план, принимая роль пассивного наблюдателя, что даёт ребенку право «сделать это самому». Если ребенок пассивен,

родитель учится предлагать ему нечто, что он готов и в состоянии понять и принять. Ребенок ведет своего родителя, главная задача которого помочь малышу не оступиться. Взаимоотношения в паре строятся по принципу «родитель для ребенка»

III этап – обобщающий – включал оценку полученных результатов (Рисунок семьи, Методика диагностики эмоционального благополучия (Т.С. Воробьева), Тест тревожности (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), тест – «ОРО» (опросник родительского отношения, беседы, наблюдения); сопоставление реальных данных с предполагаемыми результатами; оценка эффективности деятельности.

В ходе регулярных встреч в рамках творческой мастерской наблюдается положительная динамика: постепенная гармонизация детско-родительских отношений и их отдельных моментов; формирование у родителей ценностного отношения к процессу развития и воспитания детей; увеличение числа родителей, желающих занять активную позицию в воспитательном процессе своих детей; сохранение и укрепление психического здоровья детей.

Таким образом, принимая во внимание широкое разнообразие индивидуальных особенностей, интересов, способностей и потребностей ребенка, в ходе выстраивания совместной детско-родительской деятельности мы получаем не только личную успешность каждого участника образовательного процесса и психически здоровую, всесторонне развитую социализованную личность ребенка, но и оппозиционируем семью как социальный институт, где период детства ребенка является самоценным периодом развития человека.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Системный подход к изучению формирования и развития личности // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. 140 с.

2. Варки Н.А., Калинина Р.Р. Программа творческо-эстетического развития дошкольников. СПб.: Речь, 2002.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. СПб.: Союз, 1997.
4. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 2005. 388 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ДОО ПОСРЕДСТВОМ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

Т.С. Скрыль, О.М. Вербианова

Процесс адаптации ребенка к новым для него условиям среды и режиму дошкольного образовательного учреждения (ДОО) нередко протекает достаточно трудно. Стрессовая ситуация, возникающая в это время у ребенка, разрушает его эмоциональный статус, защитные механизмы, изменяет ряд важных физиологических реакций, которые необходимы для поддержки физического и психического состояния здоровья. Нередко при этом снижается сопротивляемость ребенка к болезням, усиливается эмоциональная подвижность. Адаптация может сопровождаться нервными и эмоциональными расстройствами. В современной психолого-педагогической литературе неоднократно обсуждался вопрос о сопровождении ребенка в период адаптации к ДОО, о приемах и технологиях сопровождения. Как правило, основной целью воспитателя в этот трудный для ребёнка период является создание эмоционально комфортных условий в группе, которые позволят вовлечь ребенка в деятельность и общение. В свою очередь, деятельность и общение позволят решать образовательные задачи.

Очевидно, следует искать ресурсы, средства для успешного и позитивного протекания периода адаптации, позволяющие стимулировать активность ребенка в психологически комфортных для него условиях. Многолетний опыт де-

тельности подсказывает, что для детей раннего и среднего дошкольного возраста, которые наиболее трудно переживают процесс адаптации, эффективным методом может стать песочная терапия, предложенная К. Юнгом, основателем аналитической психотерапии. По его мнению, процесс «игры в песок» высвобождает заблокированную энергию и «активизирует возможности самоисцеления, заложенные в человеческой психике» [2].

Современные психолого-педагогические разработки указывают на ряд позитивных последствий песочной терапии: у ребенка усиливаются чувство доверия к окружающему миру, чувство успешности; устанавливаются доверительные отношения со сверстниками и воспитателем; происходит снижение психического напряжения; в доступной и понятной для него деятельности ребенок быстрее усваивает нормы и правила поведения и общения в группе; использование миниатюрных фигур и объектов позволяет ребенку с помощью взрослого обыграть психотравмирующие ситуации.

Деятельность с песком доступна и понятна ребенку. При этом сотрудничество с воспитателем и сверстниками наполняется смыслом, негативные эмоции сменяются позитивным переживанием успеха. Игровая деятельность как бы зарождается из свойств самого песка и не требует особых приспособлений [1].

Таким образом, с целью оптимизации адаптации ребенка к ДООУ мы использовали следующие объекты: небольшой ящик (70x60x15), выкрашенный в голубой цвет, заполненный чистым (прокалённым) песком; камушки, ракушки, шишки, веточки, цветы, фигурки людей, птиц, рыб, животных, сказочных персонажей, кубики, мостики, домики, машинки, которые разместили в небольших контейнерах. Вновь прибывающему ребенку мы предлагали принести из дома свою любимую игрушку, но небольшого размера (высотой не более

10–15 см). Игрушки играли роль посредника в освоении социальных отношений. Воспитатель тоже использовал игрушку, чтобы инициировать через неё взаимодействие с ребенком. Воспитатель предлагал ребёнку познакомиться со своей игрушкой (Песочной феей, Песочным гномом, Песочным волшебником) и установить отношения с игрушкой ребенка, а на самом деле с самим ребенком. Дети тоже называли свою игрушку и далее действовали от ее имени. Волшебные герои увлекали в свой песочный мир, где и проигрывались чувства и переживания ребенка. Ребенок при желании доступным для него способом может озвучивать действия своей игрушки, что позволяло ребенку обозначить свои переживания, а воспитателю скорректировать игровую ситуацию. Воспитателем были разработаны типичные игровые ситуации «Здравствуй, песок!», «Береги песчинки», «Песочный детский сад». При этом песочный герой от имени воспитателя объясняет правила поведения игрушек-«детей» в группе и в песочнице, демонстрирует положительное отношение к игрушке ребенка.

Далее к игре можно подключать сверстников, которые расширяли игровую ситуацию. Дети в процессе песочной игры искренне и эмоционально переживают события, а совместные переживания укрепляют и сплачивают детский коллектив. Постепенно у детей возникала потребность к совместным играм и контактам друг с другом, что облегчало и ускоряло процесс адаптации. Занимаясь песочными играми, ребёнок отвлекается от своих переживаний (прежде всего связанных с отсутствием матери), учится ориентироваться в новой для себя ситуации общения с детьми.

В игре с песочными героями поэтапно обыгрываются повседневные моменты жизни в ДОО с соблюдением последовательности выполнения основных режимных моментов (приход ребенка в садик, зарядка, завтрак, занятие, прогулка и т. д.), а также все доступные ребенку навыки самообслу-

живания. При многократном проживании в игре психотравмирующей ситуации (например, расставание с родителями) у ребенка наступает своего рода снижение чувствительности и страха в реальной стрессовой ситуации, так как его «песочный опыт» будет показывать предсказуемость и благополучный исход реальных событий. У ребенка через проживание различных ситуаций своего героя начинает складываться следующая картина: «каждое утро ты будешь приходить в детский сад», «на некоторое время ты остаешься с другими детьми и взрослыми без родителей», «ты можешь весело поиграть с другими детьми», «воспитатель всегда поможет тебе», «родители всегда придут за тобой, потому что они любят тебя». Практически любая психотравмирующая или конфликтная ситуация может стать предметом её проигрывания в песочнице с игрушечными героями.

Постепенно «песочный опыт» проживания разных событий станет жизненным опытом ребенка, который он начнет активно использовать в реальной жизни. Игры с песком в период адаптации ориентированы на создание психологического комфорта, отражение психотравмирующих ситуаций, освоение поведенческих норм социального взаимодействия, проявление своей индивидуальности. Деятельность с песком решает не только адаптационные проблемы ребенка, но и позволяет достигать воспитательные и образовательные цели.

Библиографический список

1. Кузуб Н.В., Осипук Э.И. В гостях у Песочной Феи. Организация «педагогической песочницы» и игр с песком для детей дошкольного возраста // Вестник практической психологии образования. 2006. № 1.
2. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.

ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ф.Б. Хисматуллина

В начале третьего тысячелетия становится все более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и их культур. Многонациональность населения большинства государств и регионов, интенсификация экономических, политических и духовных отношений народов протекает в полиэтнической и поликультурной среде и усиливает связи людей разных национальностей и конфессий. В данных условиях возникает социальная потребность в организации целенаправленной работы по формированию поликультурной личности, сочетающей в себе системные знания в области национальной культуры, гармоничное национальное самосознание, толерантность и способность к межкультурному диалогу.

Это своеобразный заказ эпохи, настоятельно требующий освоения подрастающим поколением общечеловеческих ценностей, приобщения к культуре других народов, сохранения многовековых традиций, создания необходимых условий для дальнейшего развития.

Современные условия функционирования школы в поликультурном мире формируют вызовы, требующие не только сохранения и дальнейшего развития отдельных национальных культур и культуры России в целом, но и также формирование и развитие конструктивного диалога культур, основанного на взаимном уважении и принятии, межкультурном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Принципами поликультурного пространства образовательного учреждения как среды педагогической поддержки личности учащегося выступают: поликультурность и национальная идентичность; гуманизация и демократизация обра-

зования; регионализация образования; интеграция и глобализация; равенство и справедливость; открытость и свобода действий в образовании.

Наш регион находится на пересечении западно-восточно-азиатских миров. Благодаря этому муниципальное общеобразовательное учреждение ордена Дружбы народов гимназия № 3 им. А.М. Горького г. Уфы находится сегодня в богатой разнообразной культурной среде, которая может обеспечить каждому ребенку независимо от происхождения и семейных традиций пространство для развития в широком контексте.

В Республике Башкортостан проживают представители разных национальностей, каждому из которых принадлежат свой яркий и оригинальный язык, своя культура, свои обычаи и традиции. В такой многоязычной и поликультурной среде языком общения является русский. В республике функционируют многонациональные образовательные учреждения, где воспитательно-образовательный процесс осуществляется не только на русском, но и на родных языках.

Поликультурное образовательное пространство – это не только учреждения, созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего поколения (детские сады, школы, гимназии и т. д.), но и другие социальные системы и явления – люди, учреждения, общественные процессы, СМИ, ведущие идеи, ценностные ориентации, все то, что обуславливает изменения в мультикультурном обществе.

Так, структура поликультурного пространства нашего образовательного учреждения представлена в работе следующими составляющими: поликультурный коллектив учащихся, многокультурный состав педагогов и родителей, кросс-культурный характер педагогического процесса, социокультурная среда образовательного учреждения. Образовательное учреждение республики представляет собой поликультурную систему, в которой осуществляется процесс освое-

ния школьниками разнообразных культурных ценностей населяющих ее народов посредством внедрения принципов национально-культурной сообразности и билингвального образования.

Назначение поликультурного пространства нашей гимназия заключается в решении социальных, образовательных и воспитательных задач в рамках ФГОС: формирование у детей позитивной социальной активности, выработки умений вступать в межкультурный диалог, воспитание у детей чувства открытости, доброжелательности, терпимости; идентификация личности в поликультурной среде; развитие межнационального мировоззрения, способов толерантного поведения; создание условий для сохранения детьми собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой; приобщение обучающихся к изучению истории религии как составной и неотъемлемой части культуры человечества и формирование необходимых и достаточных знаний по вопросу среди обучающихся.

На сегодняшний день МБОУ гимназия № 3 им. А.М. Горького является инновационным образовательным учреждением с углубленным изучением английского, немецкого, французского языков, а также башкирского и татарского языков. Наша гимназия относится к числу ассоциированных школ ЮНЕСКО, является членом Содружества «Интрекинд», тесно сотрудничает с международным обществом «Французский альянс», Обществом дружбы «Башкортостан – Германия», центром изучения немецкого языка «Hallo Deutsch» и американским уголком при Национальной библиотеке им. А.-З. Валиди.

Так, по итогам прошлого года гимназисты активно участвовали в различных мероприятиях, организованных совместно с немецким и французским уголком при Национальной библиотеке им. А.-З. Валиди, в массовых мероприяти-

ях, проведённых в рамках предметных декадников. Запущены новые проекты – «Видео Academia» для старшеклассников и проект «Дети Розенталя», проведены праздник Рождества на английском, немецком и французском языках, фонетические конкурсы, грамматические марафоны, викторина «Что ты знаешь о Британии?», конкурс лимериков, конкурс клипов песен на английском языке, презентации по темам «Национальный герой» и «Герои космоса», встречи со студентами из Индии, обучающимися в Башкирском государственном медицинском университете, гостями из Америки и Англии, конкурсы знатоков английского языка, выступление кукольного театра на немецком языке, организованного при поддержке общества «Hallo Deutsch, праздник французской песни «Noel, que du bonheur!», страноведческий конкурс-викторина «Знаете ли вы Францию?», конкурс на лучший художественный перевод, конкурс компьютерных презентаций «Тур де Франс», конкурс рисунков и поделок «Символы Франции», рождественская театрализованная сказка «La chevre Viquette», День Святого Патрика и др.

Учащиеся гимназии принимали активное участие в работе III Республиканской научно-практической конференции школьников «Иностранные и родные языки в современном культурном пространстве: аспекты межкультурной коммуникации», проведённой на базе ИФОМК БГПУ им. М. Акмуллы, в работе летней международной новаторской лингвистической школы «Лингва». Гимназисты с особым интересом ежегодно принимают участие в республиканском конкурсе юных сказителей и исполнителей эпического сказания «Урал-батыр» на языках народов Республики Башкортостан и иностранных языках, республиканской НПК «Мустаевские чтения» и «Киекбаевские чтения».

Таким образом, поликультурное пространство МБОУ гимназия №3 г. Уфы призвано способствовать сохранению

традиций, открытию новых культурных перспектив; ориентации на разнообразие и открытость в отношении новых культур, вероисповеданий; знакомству детей с многообразием народных традиций, норм поведения и с современной их культурной интерпретацией; формированию у учащихся способности к принятию разных культур и бережного отношения к ним.

Библиографический список

1. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Тирасполь: РИО ПГУ, 2000 С. 302.
2. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. № 6. С. 3–11.
3. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетенции // Педагогика. 2005. № 3. С. 35–42.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БЕЛОУСОВА Наталья Сергеевна – социальный педагог; МБУ «Центр «Радуга», г. Красноярск; centerraduga@mail.ru

БИКТАГИРОВА Гульнара Фердинандовна – кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет; BikGF@mail.ru

БОНДАРЕВА Ирина Николаевна – библиотекарь-психолог, КГБУК «Красноярская краевая специальная библиотека – центр социокультурной реабилитации инвалидов по зрению»; bondareva_in@mail.ru

БУЛАТОВА Резеда Фаритовна – студентка, Казанский федеральный университет; rezeda-1321@mail.ru.

БУРГАНОВА Танзиля Фирусовна – Казанский федеральный университет, студентка, tanzilya@mail.ru.

ВАЛЕЕВА Роза Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики, Казанский (Приволжский) федеральный университет; Roza.Valeeva@ksu.ru

ВЕРБИАНОВА Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; verbianova@kspu.ru

ВОРОБЬЕВА Ирина Александровна – музыкальный руководитель, МДОУ «Детский сад № 6 общеразвивающего вида», г. Луга; sh.deti@mail.ru

ДОМАНЕЦКАЯ Людмила Викторовна – доцент кафедры психологии детства, кандидат психологических наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; domanetskaya@kspu.ru

ДОРОШКЕВИЧ Мария Владимировна – магистрант 1 года обучения магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства», Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; sl56670@mail.ru, sl56670@yandex.ru

ДУСКАЗИЕВА Жанна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; duskazieva@mail.ru

ЕВСТЕГНЕЕВА Татьяна Владимировна – воспитатель, МБДОУ №139 «Катерок», г. Красноярск; katerok.mdou@yandex.ru

ЗАЙЦЕВА Ольга Николаевна – магистрант 2 года обучения магистерской программы «Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного детства», Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; olenkazajka90@mail.ru

ИВАНОВА Марина Викторовна – воспитатель, МБДОУ №139 «Катерок», г. Красноярск; katerok.mdou@yandex.ru

ИШКОВА Екатерина Сергеевна – студентка V курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; kaishkova@yandex.ru

КАБЛУКОВА Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики детства, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; kablukova@kspu.ru

КАШИЦИНА Марина Геннадьевна – магистрант 2 года обучения магистерской программы «Социальная интеграция детей и молодежи», Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; kashicmarina@yandex.ru

КОРЗУН Марина Александровна – воспитатель, МБДОУ № 45, г. Красноярск; korzun-m@mail.ru

ЛЕБЕДЕВА Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства, Омский государственный педагогический университет; lebedevawww@rambler.ru

МАЦКЕВИЧ Александра Владимировна – логопед, МБДОУ № 139 «Катерок», г. Красноярск; katerok.mdou@yandex.ru

МАЧУЛОВА Юлия Александровна – заместитель заведующего, МБДОУ №139 «Катерок», г. Красноярск; katerok.mdou@yandex.ru

МОИСЕЕВА Инна Геннадьевна – заместитель главы с. Зотино Турханского района Красноярского края; smirnova12@kspu.ru

МУЛЛАГАЛИЕВА А.А. – специалист по социальной работе, Республиканский информационно-методический центр помощи семье и детям Республики Татарстан «Гаилэ», г. Казань; cspsid_gaile@mail.ru

МУРАТОВА Регина Бадертдиновна – студентка IV курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; Regina-1192@bk.ru.

НАСОНОВА Елена Валерьевна – учитель-логопед, МБОУ (ОУ) «Гимназия № 9», г. Красноярск; Lascota@mail.ru

НОВИКОВА Дарья Петровна – педагог-психолог, МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №306», г. Красноярск; mdou306@yandex.ru

ПАК Виталина Леонидовна – заведующая отделением абонемента учебной литературы научной библиотеки, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; vileopak@yandex.ru

ПЕТРОЧЕНКО Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; drvanes@yandex.ru

ПИКУШОВА Т.Б. – специалист по социальной работе, Республиканский информационно-методический центр помощи семье и детям Республики Татарстан «Гаилэ», г. Казань; cspsid_gaile@mail.ru

РАДУЖНАЯ Ольга Николаевна – магистрант 2 года обучения магистерской программы «Педагогика и психология семьи», Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; rad-o@mail.ru

РЯБОКОНЬ Ольга Юрьевна – старший воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад № 254», г. Красноярск; Dou254@yandex.ru

СМИРНОВА Марина Сергеевна – старший преподаватель кафедры педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; smirnova.ms@mail.ru

СКРЫЛЬ Татьяна Сергеевна – воспитатель, МБДОУ № 312, г. Красноярск; tatyana.skryl@mail.ru

СТАРОСВЕТСКАЯ Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; starsv@bk.ru

ФЕДОРОВА Екатерина Владимировна – магистрант 2 года обучения магистерской программы «Педагогика и психология семьи», Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; fyodorova_90@inbox.ru

ХИСМАТУЛЛИНА Фаягуль Басировна – учитель немецкого языка, Республика Башкортостан, МБОУ ордена Дружбы народов гимназия №3 им. А.М. Горького, г. Уфа; fayahis@mail.ru

ХУДОНОГОВ Иван Валерьевич – магистрант 2 года обучения магистерской программы «Педагогика и психология семьи», Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; sland@ixx.ru

ЧЕПУРНАЯ Анастасия Юрьевна – студентка IV курса, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; 1foll@mail.ru

ЯЦКО Светлана Владимировна – специалист по социальной работе, МБУ Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга», г. Красноярск; Svetlana.yacko@gmail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ,
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В РАЗЛИЧНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Сборник статей по материалам VI Всероссийской
научно-практической конференции молодых исследователей,
посвященной 135-летию со дня рождения Януша Корчака

Красноярск, 3 апреля 2013 г.

Электронное издание

Редактор *Ж.В. Козуница*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 27.05.14.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 9,75