

Министерство образования Российской Федерации
Мурманский государственный педагогический университет

Ученые записки МГПУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Вып. 4

Мурманск

2003

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного педагогического университета

Научный редактор выпуска: Г.А.Урунтаева, профессор, канд. психол. наук, зав. каф. психологии МГПУ

Рецензенты: О.В.Недосека, канд. психол. наук, доцент (МГТУ)

Е.Б.Петрушихина, канд. психол. наук, доцент (МГПУ)

Коллектив авторов

Психологические науки: Сборник научных статей. – Мурманск: МГПУ, 2003 - Вып.4. – 101 с.

В сборник научных трудов включены статьи преподавателей кафедры психологии Мурманского государственного педагогического университета.

В этом выпуске рассматриваются психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки в вузе, проблемы возрастной психологии и истории психологии.

Данный сборник может заинтересовать как научных работников в области педагогики и психологии, так и практиков.

ISBN

*Психолого-педагогические проблемы профессиональной
подготовки в вузе.*

И.А.Синкевич

**Система психолого-педагогической подготовки учителей
начальных классов к полихудожественной деятельности**

Для современного отечественного образования особую актуальность приобретает решение проблем оптимальной подготовки учителя начальных классов к реализации ценностей развивающего, вариативного, личностно-ориентированного образования. В психолого-педагогическом аспекте исследование восприятия различных видов искусства открывает новые возможности духовного, художественного развития личности.

В этой связи профессионально-педагогическая подготовка учителя к полихудожественному развитию младших школьников остается одной из не разработанных в теории и не разрешенных в практике высшего педагогического образования. В уже имеющихся исследованиях не учитывается такой фактор, как целостное включение полихудожественного воспитания в логику учебно-воспитательного процесса в педагогических вузах.

Теоретическое обоснование интегративной модели подготовки учителя начальных классов к полихудожественному воспитанию младших школьников и диагностика готовности студентов к данному виду деятельности позволили разработать программу формирующего эксперимента, который проводился на факультете педагогики и методики начального образования Мурманского государственного педагогического института.

В ходе опытно-экспериментальной работы установлено, что система профессиональной подготовки учителя начальных классов к полихудожественной деятельности включает в себя принципы, содержание, формы и методы в условиях сочетания и взаимодействия духовной культуры, педагогики и синтеза искусств (как основы интегративной модели подготовки).

Принципами системы профессиональной подготовки учителя начальных классов к полихудожественному развитию детей являются следующие:

- * целостность и этапность подготовки (единство ценностно-ориентационного, когнитивно-интеллектуального, процессуально-преобразовательного и эмоционально-мотивационного компонентов на каждом из двух взаимосвязанных циклов подготовки учителя в условиях интеграции аудиторного обучения и школьной педагогической практики);
- * творческая доминанта (воспитание творчеством и учебно-творческий тренинг в процессе полихудожественной подготовки);
- * «очеловечивание» целей учебно-воспитательного процесса, удовольствие и наслаждение как стимул для раскрепощения и творческого самовыражения;
- * межпредметные связи и синтез искусств, включая музыку, риторику, изобразительное искусство, литературу, хореографию в структуру всех циклов дисциплин учебного плана, взаимосвязь методов (музыкальных, словесных, изобразительных) и приемов (аллегория, метафора, аранжировка, импровизация, имитация и т.д.);
- * адекватность выбора организационных форм, методов и средств полихудожественного образования поставленным целям и задачам профессиональной деятельности будущего учителя с учетом социокультурной адаптации детей и региональных особенностей данной местности;
- * интонационность искусства, способствующая развитию у студентов «внутреннего слуха», восприимчивости к выразительным возможностям материала конкретного вида искусства в целостном интегрированном педагогическом процессе полихудожественного образования личности.

Формирование профессиональной готовности будущих учителей к полихудожественной деятельности в педагогическом вузе происходит в условиях реализации учебного плана факультета педагогики и методики начального образования. Учебные планы с дополнительной специально-

стью, составленные на основе методологических, организационно-структурных и личностно-ориентированных принципов, обусловили гибкость учебного планирования, использование авторских лекционных курсов, введение программ, разработанных в институте и учитывающих региональную специфику и научно-исследовательские предпочтения преподавателей.

«Поточной» подготовке студентов, обучающихся по дополнительным специальностям: «логопедия», «иностранный язык», «музыка», «русский язык и литература в 5-6 классах», «дефектология (обучение и воспитание детей с ЗПР)», «физическое воспитание» и др., - в блоке методических дисциплин адресованы такие курсы, как, «Музыка и движение», «Театр», «Хоровой практикум», «Основы хореографии». Данные дисциплины создавали эстетическую основу для подготовки студентов к полихудожественной деятельности.

Особую важность имеет взаимосвязь блока художественных дисциплин («Изобразительное искусство с практикумом», «Изобразительное искусство и художественный труд», «Музыкальное воспитание с основами теории музыки») с предметами психологического цикла. Это взаимодействие является определяющим при формировании полихудожественной культуры педагога.

Технологически система профессиональной подготовки учителя начальных классов к полихудожественной деятельности включает два основных цикла, каждый из которых являет определенную логику целевых взаимодействий (педагога и студента, студента и младшего школьника) с применением определенного содержания, форм, средств и методов организации и самоорганизации творческих, полихудожественных ресурсов личности.

В первом цикле системы доминирующей является деятельность преподавателя вуза, который обеспечивает полихудожественное развитие студента в единстве ценностно-ориентационного, когнитивно-

интеллектуального, процессуально-преобразовательного и эмоционально-мотивационного компонентов.

С историко-культурологических и эстетических позиций курса «История мировой художественной культуры», исследуются особенности, общие черты стиля различных видов искусства данной эпохи, что помогает лучше освоить пространственный компонент жизненного и творческого периода данного композитора (художника, писателя), исследовать круг его художественных интересов. Это позволяет «оживотворить» «широкое» пространство далекого прошлого, озвучить его посредством музыкальной фонограммы, «живого» исполнения силами преподавателя и студентов, использовать репродукции, воздействуя на зрительный ряд восприятия студентов, выбрать нужный темп разговора (каждое время имеет свой определенный ритм, который исследуется с позиции темпоритма в музыке; манеры исполнения; особенности танцевального искусства; бытовые особенности (свеча, камин, атрибуты одежды). Сопоставление прошлого и современного способствует осуществлению «диалога культур».

Студенты воссоздают и «оживотворяют» на практических занятиях дух данной эпохи, приближая ее к социуму художника, пробуя себя в роли режиссера и актера, пытаясь предварительно отрепетировать отдельные фрагменты. В подготовке и «озвучивании опуса» разрешается принимать участие сразу нескольким студентам (в создании пространственного компонента): игра на различных инструментах студентов и преподавателя произведений композитора, чтение стихов на фоне музыки, исполнение фрагментов танца или отдельные движения в ритме данной эпохи и т.д.

В рамки курса «Основы теории музыкального воспитания» на основе музыкальной психологии исследовались физические и психологические признаки звука. Исполняя «Колыбельные», студенты знакомились с доступным нотным и исполнительским материалом, с инструментами детского музыкального оркестра и приемами игры в ансамбле со студентами и

преподавателем; «оживотворяя» жанр колыбельной, создавали пространственный компонент русского быта, приобщались к народной педагогике.

Курсы «Музыкальная психология» и «Психология художественного творчества» находятся в интегративных связях с «Методикой музыкального воспитания», «Методикой преподавания изобразительного искусства» и др.. Исследование психологических механизмов творческого процесса величайших мастеров различных видов искусства позволяет освоить «вертикаль» («взгляд изнутри») в познании жизненного и творческого пути композитора, сделать его более «живым» и близким, а значит более интересным и доступным; позволяет освоить «близкое» пространство личности художника, исследуя творчество деятеля искусства в контексте акмеологии.

Нами был разработан и апробирован курс по выбору «Полихудожественное развитие младших школьников». Сверхзадачей курса являлось осуществление связей разных видов искусства на основе единых духовных корней, как звеньев «креатосферы» - сферы духовного раскрытия личности в художественном творчестве.

Задачи курса по выбору: 1) формировать полихудожественную культуру студентов в процессе интеграции искусств; 2) обеспечить прочность знаний, умений, навыков в освоении принципов и методов полихудожественного воспитания; 3) осуществлять творческий подход к различным видам полихудожественной деятельности в процессе комплексного взаимодействия искусств; 4) закреплять и углублять теоретические знания, полученные студентами при изучении дисциплин культурологического, психолого-педагогического и предметного блоков (с учетом регионального компонента содержания образования).

Примерный тематический план курса по выбору представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Примерный тематический план

Наименование разделов, тем	Всего часов	В том числе	
		ЛК	ПР
1. Теоретические основы полихудожественного развития личности.			
1.1.Методологические основы концепции полихудожественного развития личности в процессе интеграции искусств.	2	2	-
1.2.Эколого-культурологический аспект полихудожественного развития личности. Феномен таланта в русской культуре.	2	2	-
1.3.Психология изобразительного творчества.	2	2	-
1.4.Психологические аспекты музыкального творчества.	2	2	-
1.5.Психология литературного и театрального творчества	2	2	-
1.6.Интеграция искусств в полихудожественном развитии личности как психолого-педагогическая проблема.	4	2	2
1.7.Понятие и сущность готовности учителя к полихудожественному развитию детей.	2	2	-
2. Методический аспект полихудожественного развития детей.			
2.1.О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях.	2	2	-
2.2.Предметно-пространственная художественная деятельность и Среда как комплексный фактор полихудожественного развития личности.	4	2	2
2.3. Музыкально-двигательное развитие школьников на основе комплексного взаимодействия искусств.	4	2	2
2.4.Модальности полихудожественного литературно-речевого развития школьников в процессе интеграции и комплексного взаимодействия искусств.	4	2	2
2.5.Комплексная программа полихудожественного развития младших школьников «Живой мир искусства».	4	2	2
2.6.Театрально-творческое развитие школьников в процессе взаимодействия искусств.	4	2	2
2.7.Синтез искусств: новые направления, концепции и программы.	4	2	2
2.8.Диагностика полихудожественных способностей детей.	4	2	2
Всего:	46	30	16

Содержание курса по выбору, мы выстраивали на основе взаимодействия различных языковых систем - литературной и музыкальной, позволяющих значительно повысить уровень усвоения эстетических знаний студентов. Уровень эстетической образованности, сформированный через синтез музыки и слова, позволяет строить педагогическую технологию как процесс формирования эстетической культуры учащихся, на основе нового качества в общении между учителем и учащимися. Этому способствует актуализация творческого отношения будущего учителя к освоению и ис-

пользованию учебного материала: умений самостоятельно оценить литературно-музыкальный материал, создать собственные художественно-творческие работы, сформировать навыки педагогической интерпретации. Нами учитывались и другие параллели искусства: музыка и живопись, музыка и театр.

В целом интеграция двух искусств выступает важным фактором в подготовке выпускника педагогического вуза, отвечает требованиям, предъявляемым на данном этапе социокультурным потенциалом общества.

Реализация курса по выбору показала, что знания, умения и навыки вузовского преподавателя в области полихудожественного воспитания при целевом проектировании и сотворчестве становятся личным достоянием студента при условии, если педагог своевременно, целенаправленно и методически грамотно помогает студенту найти индивидуальный способ организации духовной и профессиональной перспективы.

Так, на некоторых практических занятиях по освоению студентами пространственных компонентов в условиях взаимодействия искусств у будущих учителей формировались следующие умения: 1) узнавать пространственные компоненты различных видов искусств; 2) анализировать и оценивать художественные закономерности, жанрово-стилевые особенности конкретного произведения; 3) находить общее в различных формах пространства, переводить общие пространственные представления в художественные и наоборот; 4) моделировать педагогические задачи по полихудожественному развитию школьников с учетом формирования художественных способностей; 5) выделять новизну, нетрадиционность в художественных пространственно-временных моделях; 6) моделировать педагогические задачи по развитию эмоциональной культуры школьников посредством комплексного взаимодействия искусств; 7) моделировать педагогические задачи по активизации и развитию воображения, фантазии школьников в продуктивной и репродуктивной полихудожественной деятельности.

Особый акцент в процессе курса по выбору делался на закрепление теоретических знаний и педагогический тренинг по овладению операциональными компонентами профессионально-педагогических умений моделирования учебной ситуации во внеклассной полихудожественной деятельности.

Студенты выполняли учебно-исследовательские задания: 1) проводили диагностические срезы, моделировали внеклассные мероприятия в процессе интеграции искусств с младшими школьниками; 2) формулировали критерии художественного развития для детей 6-9 лет; 3) подбирали творческие задания для одного из уроков на основе синтеза искусств, разрабатывали интегративные модели внеклассной деятельности; 4) разрабатывали и показывали фрагменты интегрированных уроков; 5) составляли план-конспект и сценарий интегрированного урока по одной из программ полихудожественного развития младших школьников; 6) анализировали (устно и письменно) интегрированные программы полихудожественного развития младших школьников на основе взаимодействия искусств.

Одно из заданий заключалось в следующем. Пользуясь «Словарем эстетических эмоций, которые существуют в музыке как признаки характера звучания» В.Г.Ражникова проводили данный эмоциональный пласт по всему закону полифонии полихудожественного воспитания, переводя его: 1) в графический ряд по звуковой и смысловой окраске слова; 2) в цветовую гамму (эмоциональный аспект - ассоциативный ряд); 3) в музыкальную импровизацию (в виде музыкальной «кляксы», кластера на фортепиано, передавая характер звучания, интонацию в музыке и обязательно ритмический рисунок в виде постукивания); 4) в представление на языке невербальных коммуникаций: движении, пластике, жестах, мимике (изображение маски); 5) в описании явления, предмета, передающего данное настроение, в нескольких словах (вербальный способ) с определенной интонацией в голосе; 6) в небольшие литературные жанры: стихи, рассказы, сказки; 7) мини-постановки придуманных историй с использованием ин-

тонации, музыкальной импровизации, движения, пластики, мимики, жестов. Результаты некоторых полученных данных исследования отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Эстетические эмоции, выраженные в различных интегративных модальностях

Название	Студент	Цветовая гамма	Музыкальная импровизация	Словесное описание
1.Радостно	<u>Наталья М.</u> <u>Костя К.</u>	Желто-синий Красно-синий	Кластер двумя руками ярко, бодро. Как вальс.	Лето, каникулы, море, солнце, радуга - все это радость моя. Самое синее небо, самое чистое чувство в самых изысканных формах.
	<u>Ольга У.</u>	Оранжевый	Мажорное звучание в темпе	Весеннее солнышко, надежда, любовь, встреча, полет, мгновение
	<u>Рустам Т.</u>	Желто-красно-синий	Клякса на форте	Радуга - многоцветность, свет. Радость, свет, ра-с-свет (Бог Огня и Света). Ра-дость - доставлять радость - давать Свет. Светить - радовать и получать - радость - свет в ответ.
2.Изнеженно	<u>Яна Т.</u>	Розово-малиновый	Две ноты подряд.	Нежное и ласковое сверхчувство, мягкий приятно «воркующий» голос, барочная лютня.
	<u>Антон П.</u>	Лилово-персиковый	Несколько раз нажать клавишу, а затем на полтона выше. Плавная клякса	На пуховой перинке поспать с утра подольше, жить у бабушки.
	<u>Рустам Т.</u> <u>Костя К.</u>	Желто-салатный Бледно-голубой	Ненавязчиво и легко, без ударных духовых, низких звуков.	Плаксивая роза, под колпаком. Романтическая атмосфера старинной музыки. Тонкой, белой рукой она платок не подняла.
3.Взволнованно	<u>Наталья М.</u>	Серо-синий	«Клякса» и «брызги в виде восьмой и половинки.	Лирика, большая аудитория, море перед штормом.
	<u>Евгений С.</u>	Оранжевый	На фоне кляксы отрывисто восьмушки.	Предчувствие, беспокойство, биение сердца.
	<u>Елена Г.</u>	Сиренево-коричневый	Клякса отрывистая с быстрыми каплями.	Взволнованно забило сердце, услышав мерный звук шагов.
	<u>Вера М.</u>	Лилово-красный	Эмоционально, взрывоопасно.	Первое свидание с интересным человеком.
	<u>Костя К.</u>	Красно-синий	Напряженно.	Замри, я глаза вижу в толпе.

Уровни сформированности полифонического воображения будущих учителей начальных классов были условно названы следующим образом: О - оптимальный; У - удовлетворительный; П - поверхностный.

В качестве примера приведем сценарий интегрированного урока по-лихудожественного развития младших школьников, составленный Верой М.

Сказка про тучки

Оборудование урока:

Учителю: 1) квадратные листочки 10x10 см (по количеству детей); 2) «тучки» - одинаковые формы (по количеству детей); 3) образцы - 3 шт. (к сказке); 4) инструменты детского музыкального оркестра, фортепьяно.

Детям: 1) альбомный лист; 2) восковые мелки; 3) акварель; 4) баночка; 5) кисточка; 6) тряпочка.

...Жили-были три тучки. Они были похожи друг на друга, как сестры-близнецы. Однажды тучки проплывали по небу, и с земли их увидел маленький мальчик: «Смотрите, - закричал он, - три одинаковые тучки! Они так похожи, что их можно перепутать!» Тучкам вовсе не хотелось, чтобы их путали. Но чем же им отличаться? Ведь тучки не носят одежду и у них нет имен. Три подружки так расстроились, что даже заплакали. А когда плачут тучки, всегда идет дождик. (Можно использовать детские музыкальные инструменты, фортепьяно, озвучивая слезки, которые капаят на землю, создав «дождевое пространство»).

Задание 1. Рисование дождика восковыми мелками с последующим тонированием акварелью.

Физминутка. «Услышим дождик». Пальчиками по столу стучим сначала медленно, а затем быстрее, под музыкальный аккомпанемент.

А тучки все плакали и плакали, пока их не увидел один добрый волшебник. Он сказал: «Напрасно вы льете слезы, ведь все вы немножко разные!» «Как же так?» - удивились тучки. «Очень просто, - сказал волшебник. - Ведь одна из вас похожа на зайчика, другая - на медвежонка, а третья - на собачку». И тут волшебник взмахнул своей палочкой и произошло чудо. Взошло солнышко и всем стало очень радостно.

Можно использовать музыку Э.Грига «Утро» из сюиты «Пер Гюнт»: - импровизация на этюды под музыку яркого, образного характера. Дети постепенно передают красный или желтый воздушный шарик из рук в руки в такт музыке по кругу, поднимая его выше и выше; представляя себя цветами, которые растут и распускают свои бутоны под лучами ласкового солнышка. На треугольнике изображают (на фоне музыки) маленькие капельки прошедшего дождика, падающие на землю и рассыпающиеся в еще более мелкие «брызги-бисеринки» и т.д.

Три подружки очень обрадовались и поблагодарили волшебника. Но всем другим тучкам на небе тоже захотелось быть похожими на каких-нибудь зверей, птиц, а может даже на машину или вертолет.

Задание 2. Эти тучки лежат у вас на столе. Давайте тоже попробуем стать волшебниками и увидеть в этих тучках что-нибудь знакомое. Поворачивайте «тучку» разными сторонами к себе, а как только придумаете - наложите «тучку» на альбомный лист и обведите ее восковым мелком.

Комментарий. Рисование фигурки восковыми мелками с последующим тонированием акварелью.

Второй цикл системы полихудожественной подготовки студентов предполагал их непосредственную работу по полихудожественному воспитанию младших школьников в процессе педагогической практики. С этой целью апробировались элементы программы А.Г.Схиртладзе «Мир искусства», являющей собой интегративный курс для младшего школьного возраста.

Студенты, работающие с первоклассниками, на внеклассных занятиях изучали темы: Что общего между композитором, художником и писателем - поэтом? Портрет - в музыке, литературе, живописи. Животные - в музыке, литературе, живописи.

Дети учились находить в разных видах искусства общее и различное (специфическое). В качестве практических творческих заданий имели

место составления художественных коллекций (по методике Н.Л.Гродзенской - «музыкальных шкатулок») из произведений искусства по различным признакам.

Ульяна Х. Разнообразила задание, предложив ученикам собирать коллекцию на тему «Игра и игрушки в искусстве». В творческом активе первоклассников были произведения: К.С.Петрова-Водкина «Развлечение мальчишек»; С.Насидзе «Плаксивая кукла», П.И.Чайковского «Игра в лошадки», «Марш деревянных солдатиков», «Новая кукла»; А.Л.Барто - цикл «Игрушки». Также дети занимались «словесным» и «музыкальным» рисованием.

Во втором классе акцент делался на развитие у детей умения находить специфическое «зерно» образной выразительности (интонацию, цвет, ритм, темп), характерные для данного вида искусства, автора, произведения, и сравнение образцов искусства между собой. Ученики «мелодизировали» произведения литературы и изобразительного искусства, занимались «цветовым» моделированием музыки и литературного произведения. Ученик Дима Р. (гимназия № 6 г. Мурманска) к картине Г.Топуридзе «Победа» подобрал две музыкальные иллюстрации: песню Д.Ф.Тухманова «День победы» и «Марш» из оперы Дж.Верди «Аида». Алиса Н. (гимназия № 7 г. Мурманска) отрывки из повести А.Н.Толстого «Детство Никиты» соотнесла с «Розовой серией» П.Пикассо, а «Утреннее размышление» П.И.Чайковского - с «Голубой серией» П.Пикассо.

Студенты-практиканты направляли выполнение творческих заданий с детьми вопросами: «Что общего между данными произведениями?», «Какие произведения (рассказ, стихотворение) напоминает интонация данного музыкального произведения?», «Что было бы, если бы мы в этой картине изменяли цвета?» и др.

Суть и специфика занятий с третьеклассниками объяснялась ключевым направлением программы - «Искусство и я», предполагающим формирование потребности у детей в личной творческой деятельности. По-

этому практические задания носили импровизационный характер: выдвижение фантастических гипотез, перевоплощение в героя произведения и т.д. Детям формулировались задания, типа: «Как я рассказал бы людям о красоте, если бы был писателем, художником, композитором?» Варианты творческих «опусов» детей:

Антон П. ... Если бы я был художником, то рисовал бы Зло. Зло - это война в Чечне, где погибают бойцы. Зло - черное и клыкастое, горбатое, страшное.

Ира С. ... Если бы я была композитором, то сочиняла бы музыку о Добре, о добрых делах детей, как я помогаю маме. Хорошая музыка - спокойная, широкая. Ведь Добро всегда должно быть большим.

Алиса Н. ... Если бы я была писателем, то сочиняла бы сказки и рассказы о Красоте. Очень красивая бывает осень. Красивое северное сияние. Я знаю много стихов Пушкина о зиме и осени. Я бы хотела писать, как Пушкин. А папа говорит, что Пушкин - великий поэт. Он один такой...

Анализ студенческих дневников педпрактики показал, что большинство студентов владеет методикой совместной деятельности педагога и учащихся: созданием установки на восприятие произведения искусства, эвристической беседой-диалогом по обсуждению содержания и анализа средств выразительности, методикой выполнения заданий в творческих тетрадях и закреплении темы занятия в игровой форме деятельности детей, умением разнообразить индивидуальные творческие работы.

Интегрированные уроки позволяют раскрыть в процессе взаимодействия искусств художественно-творческие способности не только детей, но и самих студентов; в процессе субъект-субъектного взаимодействия открываются новые механизмы в работе с детьми, которые делают педагогическое общение с ними истинно духовно-творческим актом, создают новые перспективы и возможности в области гуманизации образования.

Система профессиональной подготовки студентов к полихудожественному воспитанию младших школьников предполагает также дифференцированное обучение в соответствии с уровнем готовности будущих учителей к данному виду педагогического труда.

В течение учебно-воспитательной и стажерской педпрактики на 1У курсе 75 студентов факультета педагогики и методики начального образования провели 86 интегрированных уроков на основе взаимодействия искусств (зарегистрировано по дневникам педпрактики 99 интегративных моделей).

В конце педпрактики (IV курс) исследовалась самооценка студентами своих возможностей осуществлять полихудожественное воспитание детей в процессе интеграции искусств. Испытуемые анонимно отвечали на вопросы диагностической карты:

1. Как Вы оцениваете собственный уровень общих профессионально-творческих умений в области полихудожественного воспитания школьников в процессе интеграции искусств? + ± - (+ - оптимальный уровень; ± - удовлетворительный; - - поверхностный).

2. Оцените свою подготовку к полихудожественному воспитанию младших школьников по следующими параметрам: психологическая готовность (+ ± -); теоретическая готовность (+ ± -); практическая готовность (+ ± -).

Самооценка и самоконтроль позволили студентам познать совокупность требований, предъявляемых к учителю начальных классов в процессе полихудожественного воспитания младших школьников на педагогической практике.

Таким образом, второй этап эксперимента выявил готовность студентов к полихудожественной деятельности. Технология включения студентов в полихудожественную деятельность совместно с детьми способствовала активизации показателей готовности будущих педагогов: в потребности духовного общения с детьми в процессе полихудожественного воспитания; в информированности студентов о полихудожественных явлениях и процессах; в сформированности системы профессионально-художественных умений, уровне владения видами художественной дея-

тельности в условиях интеграции искусств: полихудожественным восприятием и полихудожественной импровизацией.

Студентов с **оптимальным уровнем готовности к полихудожественному воспитанию детей** отличает ориентация на работу с детьми в процессе интеграции искусств, глубокое эмоциональное удовлетворение от совместной творческой работы со школьниками; целостное восприятие произведений искусства, интеграция художественных образов в пространственно-временном контексте; эмоциональная оценка произведения выступает как универсальный опыт выявления и обсуждения полихудожественных объектов и личностного отношения к ним.

Сформированность художественно-конструктивных умений проявляется в максимуме творчества при выборе темы занятия, в интерпретации методической литературы, в разработке сценариев внеклассных занятий и конспектов интегрированных уроков искусства, во введении в композицию занятия различных видов полихудожественной деятельности.

Полихудожественные умения прослеживаются в способности перенесения данной художественной формы в иную художественную модальность по всему диапазону полифонии. Об оптимальном уровне сформированности художественно-организаторских умений свидетельствует моделирование педагогических задач по полихудожественному развитию школьников с учетом индивидуально-дифференцированного подхода.

Художественно-коммуникативные умения реализуются в создании атмосферы эмоционально-духовного контекста на уровне искусства; художественно-исследовательские - в диагностике стартового уровня полихудожественных способностей детей, определении уровня эмоционального воздействия художественного образа в условиях взаимодействия искусств.

Студенты глубоко и осмысленно понимают интонационное родство разных видов искусства и свободно выражают художественный образ через сенсорные системы.

В ходе формирующего эксперимента было доказано, что оптимальным условием подготовки будущего учителя к полихудожественной деятельности является система вузовской профессиональной подготовки на факультете педагогики и методики начального образования, построенная на интегративной основе духовной культуры, педагогики и искусства.

Подтверждена эффективность системы подготовки учителя, технологически представляющей два цикла включения студентов в полихудожественную деятельность: в логике учебно-воспитательного процесса и в ходе педагогической практики в школе. Реализация предложенной системы невозможна без дифференцированного обучения студентов в соответствии с уровнем готовности будущих учителей к данному виду педагогического труда.

А.А.Сергеева

Музыкальная психология и психология музыкального образования в контексте профессиональной подготовки педагогов-музыкантов.

Современные инновации в профессиональной психолого-педагогической подготовке музыкантов отводят музыкальной психологии как дисциплине особую нишу. Такой выбор обусловливается субъективной смысловой наполненностью за счет ознакомления и осмысления основных понятий в процессе музыкально-педагогической деятельности: личность, субъект, объект, индивид, индивидуальность. Все эти определения и их сущность, так же как сущность и структура психических свойств и процессов музыканта и музыки в целом, педагога и социума, деятельности педагога-музыканта и его учеников, переkreщиваются в психологической науке на уровне профессионального самосознания.

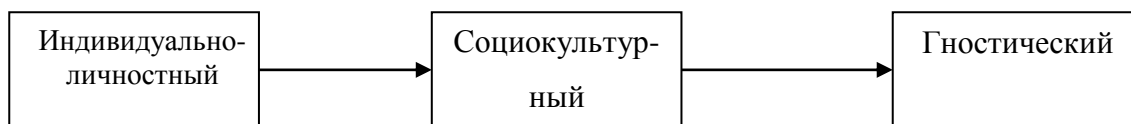
Музыкальная психология как отдельная дисциплина имеет недавнюю историю в своем развитии. В России теоретические основы специальной отрасли психологии искусства – музыкальной психологии стали закладываться в пятидесятые годы XX столетия, курс лекций по музыкаль-

ной психологии читался в семидесятые годы в Московской (А.Готсдинером (2)) и восьмидесятые в Ленинградской консерваториях. В лекционную практику педагогических вузов курс «Музыкальная психология» вошел в 90-х гг. в связи с тенденцией введения дополнительной специальности при факультетах – «Музыка» и в связи с открытием музыкальных кафедр.

Музыкальная психология и психология музыкального образования является пограничной областью музыковедения, тесно соприкасается с философией, педагогической психологией, возрастной психологией, психологией искусства и музыкальной эстетикой. С одной стороны, музыкальная психология – это дисциплина, изучающая психологические условия, механизмы и закономерности музыкальной деятельности человека, а также их влияние на строение музыкальной речи, на формирование и историческую эволюцию музыкальных средств и особенностей их функционирования (3, с. 445). С другой, по мнению Э.Курта, это наука, рассматривающая психические функции, которыми определяются основные музыкальные данности, цель которой заключена в познании их взаимодействия и включении в живое музыкальное единство. А.Готсдинер определяет музыкальную психологию как сумму эмпирических знаний воздействия музыки на человека. В этой связи, курс «Музыкальная психология» исследует закономерности восприятия музыки, ее роль в общественной и личной жизни человека, изучает психическую деятельность музыканта, направленную на освоение, исполнение и создание музыкальных произведений; анализирует и обобщает учебную практику профессионального обучения и специфику преподавания музыки, занимается разработкой вопросов, связанных с формированием музыкальных способностей и их психодиагностикой.

Психология музыкального образования сопряжена с изучением процесса и результата усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для музыкальной деятельности. Психологическим

результатом музыкального образования является качественное развитие музыкального сознания и самосознания личности музыканта. Поэтому курс «Музыкальная психология и психология музыкального образования» ориентирован в своем содержании на три аспекта музыкального образования (4):



Психологию музыкального восприятия и психического развития личности средствами музыки определяет индивидуально-личностный аспект профессионального музыкального образования. Социокультурный компонент составляет психологию социального, этнического и общечеловеческого значений музыкального образования. Гностический аспект реализует познание музыки, познание себя через музыкальное искусство, познание законов бытия посредством музыки.

Исходя из этого, курс «Музыкальная психология и психология музыкального образования» преследует следующие цель и задачи:

Цель: оснащение педагогов-музыкантов специальными профессионально-ориентированными психологическими знаниями, открывающими психологическую сущность музыки, особенности целостного музыкального опыта и передачи этого опыта в музыкальной педагогике, условия музыкально-творческой деятельности в аспекте антропоцентрического изучения взаимодействия человека и музыкальной культуры.

Задачи:

1) освоение, систематизация, анализ и обобщение исторических и теоретических знаний в области музыкальной психологии, музыкального общения;

2) изучение особенностей музыкальной семантики как выражения психических закономерностей, зафиксированных в музыкальных произведе-

ниях различных стилей и жанров, детерминирующих формирование музыкального восприятия и способов музыкального мышления;

3) установление общих и индивидуально-типологических закономерностей психофизиологических процессов, вызываемых музыкой;

4) исследование специфики каждого вида музыкальной деятельности в ее социально-психологическом и профессиональном аспектах;

5) интеграция знаний в области теоретического музыкознания, истории музыки и музыкального образования, общей, возрастной и педагогической психологии и музыкальной педагогики;

6) изучение структуры и эффективности различных видов и условий коммуникации;

7) усвоение методов практической музыкальной психологии для решения профессионально-педагогических и личностных проблем будущих музыкантов-педагогов.

Тематический план курса включает в себя пять основных разделов:

- введение в музыкальную психологию;
- познавательные психические процессы и свойства личности музыканта;
- психология музыкальной деятельности;
- музыкально-педагогическая психология;
- практическая музыкальная психология.

Первый раздел «Введение в музыкальную психологию и психологию музыкального образования» связан с определением понятия и сущности дефиниции «музыкальная психология», выявлением особенностей происхождения музыки на основе пси-феномена возникновения музыки (Б.Асафьев, К.Бюхер, К.Гросс, Г.Спенсер, К.Штумпф) и с историческим экскурсом становления и развития психологии музыки. Здесь же освещаются междисциплинарные связи в изучении основных проблем музыкальной психологии.

Раздел «Познавательные психические процессы и свойства личности музыканта» рассматривает психологию музыкального сознания и самосо-

знания, специфику музыкальных способностей, систему и механизмы функционирования музыкально-познавательных процессов психики, а также психологический аспект характерологических данных личности музыканта.

Соотношение понятий деятельность, сознание и личность в рассматриваемом контексте, психологию музыкально-слуховой, композиторской и исполнительской деятельности (Б.Г.Ананьев, М.С.Каган, А.К.Уледов) рассматривает третий раздел курса «Психология музыкальной деятельности».

Четвертый раздел «Музыкально-педагогическая психология» объединяет основные понятия, связанные с психологическими основами профессиональной педагогической деятельности музыканта: педагогическая одаренность как высшее проявление педагогических способностей, структура и функции профессионально-педагогической работы, профессиональные позиции педагога-музыканта (Н.Е.Щуркова). В этой же части курса определяются особенности и дается характеристика основным педагогическим способностям музыканта, а также рассматривается преподавание музыки как процесс общения.

Последний раздел курса имеет прикладное значение и определяется практической направленностью полученных ранее теоретических знаний по музыкальной психологии. Студенты имеют возможность ознакомиться с основными видами прикладной (или функциональной) музыки, выявить специфические особенности музыкотерапии в свете психотерапевтических технологий, познакомиться с интерпретированными и адаптированными для музыканта основными личностными, ситуативными, интеллектуальными и психофизиологическими диагностическими методиками.

На практических и семинарских занятиях студенты прорабатывают теоретический материал по курсу, анализируют полученную информацию, а также пытаются откорректировать проблемные ситуации разного характера в музыкальной и музыкально-педагогической деятельности.

Таким образом, в рамках курса «Музыкальная психология и психология музыкального образования» затронуты все составляющие общей структуры психологии музыкального искусства в обучении будущих учителей музыки.

Литература:

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 1997.
2. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. - М.: Магистр, 1993.
3. Музыкальный энциклопедический словарь (ред Г.В.Келдыш). – М.: Советская энциклопедия, 1990.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психология. - М.: Владос, 1997.
5. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. - М., 1994.

И.Б.Храпенко, Н.В.Юшина

Методическое обеспечение стажерской практики будущих педагогов-психологов

Стажерская практика для студентов, обучающихся по специальности «020400 – Психология», проводится в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования и учебного плана по данной специальности на 5 курсе в 1 семестре.

Деятельность студента-практиканта в качестве педагога-психолога в образовательном учреждении регламентирована Декларацией о правах ребенка и Федеральным Законом от 24.07.98 № 124-ФЗ, а также другими нормативными документами, принятыми в сфере образования.

Для качественного прохождения практики необходимо разработать соответствующее методическое обеспечение. В 2002 года с этой целью на кафедре психологии МГПУ были разработаны содержательные аспекты практики, предложены формы и методы ее проведения. Подготовленное методическое пособие включает пояснительную записку, требования к практике, описание отчетной документации, задачи и содержание практики, методические рекомендации к составлению коррекционных программ,

рекомендации к проведению консультационной работы, приложения с образцами оформления документации (7).

Содержание практики приближено к содержанию профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения и направлено на формирование практических умений самостоятельной работы, что включает следующее:

- Планирование и организация профессиональной деятельности.
- Ведение психолого-педагогической документации.
- Проведение психолого-педагогического обследования детей и исследования по психолого-педагогическим проблемам образовательного учреждения.
- Планирование, организация и проведение психолого-педагогической коррекции, оценка эффективности коррекционно-развивающих занятий с детьми.
- Оформление документации обследования и коррекции; составление заключений и анализ результата психологической деятельности.
- Консультирование родителей и педагогов; оказание психологической помощи детям.
- Психопрофилактика как предупреждение патологии и отклонений в развитии детей.
- Психолого-педагогическое просвещение педагогов, родителей и детей.
- Умение работать в единой команде педагогического коллектива и психологической службы, проектировать и организовывать работу других.

Стажерская практика предусматривает работу с детьми всех возрастов (начальная школа, подростковый возраст, старшеклассники), а также основные виды деятельности психолога.

Четыре проблемы, предложенные для самостоятельной работы студентов, определяются актуальным запросом современной школы:

проблемы школьной дезадаптации;

проблемы общения подростков со взрослыми и сверстниками;

проблемы профессионального самоопределения старшеклассников;
проблемы профилактики приобщения к психоактивным веществам

В пособии сформулированы цели и задачи работы по каждой проблеме, предложены форма, стратегия и методы, указана литература.

Студент выбирает проблему для работы в зависимости от программы работы школьного психолога, длительности практики, возможностей и запросов образовательных учреждений и собственных научных интересов студента. Например.

Проблема школьной дезадаптации.

Термином «школьная дезадаптация» определяются фактически любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения. Наибольший риск школьной дезадаптации возникает в момент поступления ребенка в школу и в период усвоения им новых требований, связанных с новой социальной ситуацией. Именно в этом возрасте заметно повышается количество невротических реакций и психосоматических расстройств. К ним относятся: агрессивность, гиперактивность, чувство неполноценности, упрямство, страхи, тревожность, сверхчувствительность, конфликтность, повышенная возбудимость, нарушения внимания, эмоциональные расстройства, лживость, и др. Основной задачей психолога в школе является раннее выявление нарушений адаптации, определение структуры этих нарушений для целенаправленной коррекции имеющихся отклонений.

Группа комплектуется по результатам диагностики, или по запросу учителей в количестве 10-15 человек.

Форма работы: группы развития коммуникативных умений.

Стратегия работы: симптоматическая.

Вид коррекционно-развивающей группы: психодрама, когнитивно-поведенческий подход.

Длительность занятий: 12-16 занятий по 40 минут 2 раза в неделю.

Цель: Помочь детям преодолевать неуверенность, страх, повышенное волнение в различных ситуациях, наиболее полно и успешно реализовать себя в поведении и деятельности.

Задачи формируются в зависимости от специфики ситуации, объекта, поведенческие задачи, изменение отношений, позиций, понимания норм, формирования знаний, рефлексии, решения эмоциональных проблем. Например:

1. Обучение способам регуляции эмоциональных состояний.

2. Обучение анализу своего внутреннего состояния и состояния других людей
3. Развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения.
4. Формирование чувства собственной значимости

Методы работы: арттехники (сказкотерапия, куклотерапия, проективный рисунок, методы поведенческой коррекции), имитационные и ролевые игры, психогимнастика, элементы дискуссии, тренинги самовнушения.

Особенностью работы с учениками начальной школы является обязательная работа с родителями. Структура консультации родителей дана ниже в методических рекомендациях.

Литература.

Кэджусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. - СПб., 2001.

Мейер В., Чессер Э. Методы поведенческой терапии. - СПб., 2001.

Осипова А.А. Общая психокоррекция.- М.,2000. - стр.126-208.

Практикум по арт-терапии. Под ред. Копытина А.И.- СПб. 2001.

Проблемы общения с взрослыми и сверстниками в подростковом возрасте.

Умение общаться с другими людьми, владеть необходимыми навыками коммуникаций, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы для любого ученика, так как учебная деятельность носит коллективный характер. Несформированность этих способностей, или наличие отрицательных личностных качеств порождает проблемы общения – отвержение одноклассниками, либо изоляция. Как результат отмечается переживание глубокого психологического дискомфорта.

Трудности в коммуникациях часто связаны с личностными особенностями подростков, которые способны длительное время определять характер взаимоотношений в коллективе. К таким характеристикам относятся самооценка и уровень притязаний.

Поскольку первичная оценка ребенком зависит от мнения учителя, необходимо проводить профилактическую работу и индивидуальные консультации с учителями, работающими в данной учебной группе.

Группа в количестве 10 –15 человек комплектуется по желанию детей среди учащихся 5-6-7 классов.

Форма работы: группы личностного роста, социально-психологический тренинг.

Стратегия работы: симптоматическая.

Рекомендуемый вид коррекционно-развивающей группы: психодрама, когнитивно-поведенческий подход.

Длительность занятий: 10-12 полуторачасовых занятий, 2 раза в неделю, на каникулах можно провести в более интенсивном режиме 5 дней по 3 часа.

Цель: развитие позитивной мотивационно-смысловой системы межличностных отношений подростков.

Задачи:

1. Развитие доверия к окружающим людям.
2. Адекватизация самооценки.
3. Осознание различных видов мотивов межличностных отношений.
4. Усвоение способов разрешения собственных проблем.
5. Позитивное развитие мотивов межличностных отношений.

Методы работы: игротерапия, арттехники.

Структура психологического консультирования подростка:

1. Обязательное установление доверительного контакта.
2. Экспериментальная беседа для выявления существующих трудных ситуаций и способов их преодоления.
3. Дискуссионный диалог.
4. Совместная выработка стратегии решения проблемы, при возможности вынести ее на группу. При этом учитывать готовность к работе подростка и уровень сформированности группы.

Литература.

Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. - М.,1999.

Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Тренинг. Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. - М.,1997.

Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М., 2000.

Шванцара Й. Диагностика психического развития. – Прага, 1978. – стр.71-74.

В содержании работы выделяется обязательная и вариативная часть. К обязательной части относится составление коррекционной программы и плана консультации. Вариативная часть работы касается формы написания отчета о реализованной программе коррекции и консультации.

Образец.

При проведении консультации рекомендуется действовать по следующему алгоритму:

- анализ информации, полученной в ходе первичной беседы с родителями,
- сбор информации из других источников (о состоянии здоровья),
- наблюдение за ребенком, психологическое обследование,
- обработка данных, анализ результатов,
- составление психологического заключения,
- составление психолого-педагогического заключения,
- повторное консультирование.

Отчет о проведенной консультации пишется в свободной форме по основным элементам схемы, изложенной выше. (2)

Выбор темы коррекционной работы и консультации зависит от непосредственного запроса со стороны администрации образовательного учреждения, родителей, педагогов, самих детей. При написании коррекционной программы рекомендуется пользоваться стандартными документами психологической службы образовательного учреждения. В программе практики изложены рекомендации к составлению коррекционных программ.

Образец.

Основные требования к составлению коррекционной программы.

1. Четко формулировать цели и задачи коррекционной программы.
2. Выбрать стратегию и тактику проведения работы.
3. Определить форму работы (индивидуальная, групповая, смешанная).
4. Выбрать методы и техники работы.
5. Определить время, частоту, длительность работы.
6. Разработать общую программу и содержание занятий.
7. Планировать в работе участие других лиц (педагогов, родителей, специалистов разного профиля).
8. Обеспечить адекватные методы контроля динамики коррекционного процесса.
9. Подготовить необходимые материалы, для внесения дополнений и изменений в программу при возможных затруднениях. (3)

При составлении программы студентам рекомендуется придерживаться основной схемы:

- констатировать наличное состояние клиента (группы),
- наметить цели работы,
- определить средства для достижения желаемого результата.

Для коррекционной программы необходимо продумать методы оценки эффективности. Рекомендуется использовать сочетание разных методов для сопоставления: наблюдение родителей, педагогов, учеников, оценка независимых экспертов, тестовые процедуры, методы основанные на самоотчете.

Составление программ может быть стандартизированное (четко расписанные этапы коррекции), или свободное (поисковый характер работы, цели работы определяются по результатам каждого занятия, индивидуализация работы).

Образцы психологической документации помогут студентам грамотно составить диагностическое заключение, оформить проведенное коррекционное занятие (5). Предложена следующая форма написания диагностического заключения по обследованию ребенка:

Диагностическое заключение начинается с заполнения анкетных данных испытуемого, формулировки целей и задач исследования, запроса со стороны учителей, родителей, администрации или самого ребенка. Формулировку первичного запроса дать в том виде, в котором его предъявляет заявитель. Уточнение запроса происходит по ходу исследования.

В сборе анамнеза необходимо указывать данные медицинской карты, субъективные высказывания клиента, данные диагностической беседы со значимыми взрослыми.

Диагностическое заключение представляет собой синдромологический итог ведущих и значимых проявлений и манифестаций, доминантных и руководящих свойств, состояний и процессов и главных факторов развития.

В первой части заключения описываются основные нарушения, имеющие подтверждения по результатам тестирования. Во второй части описывают проявления данного нарушения во внешней картине личности, в основной деятельности. В третьей части описываются возможные причины данного нарушения, исходя из анализа жизненного пути клиента.

При написании заключения рекомендуется рассматривать как наиболее вероятную, так и альтернативные гипотезы.

По итогам диагностического заключения составляется прогноз, включающий условия дальнейшего развития или коррекции с приведением вероятных пределов возможных изменений при определенных условиях.

Для педагогов и родителей составляются рекомендации, в которые входит ин-структивный обзор требований в отношениях с ребенком, пригодный вид коллектива, личностных особенностей педагогов, приведение противопоказаний в обращении с ре-бенком. (7)

По результатам практики студенты предоставляют следующую отчетную документацию:

1. Схема коррекционной программы и перечень игр и упражнений, вы-бранных для дальнейшей работы.
2. План реализации программы с отметками о выполнении (по стандарт-ной схеме).
3. Дневник практики с самоотчетом.
4. Характеристика с оценкой и печатью образовательного учреждения.
5. Дополнительная документация (сдается психологу образовательного учреждения).
6. Бланки тестирования и интерпретация данных (начальный и итоговый замеры).
7. Сравнительный анализ запроса и результатов тестирования.
8. Текст консультации по итогам работы.

Для стандартизации анализа деятельности студента-практиканта была разработана схема характеристики, которую составляет курирующий психолог.

Примерная схема характеристики студента-практиканта

1. Ф.И.О. практиканта, образовательное учреждение, возрастная группа прохождения практики, сроки.
2. Отношение студента к практике, к детям, отношение детей к практиканту.
3. Знание методики работы с детьми, умение применять теоретические знания на практике. Какие психологические приемы и методы лучше получаются на практи-ке, над чем надо работать.
4. Умение работать с детским коллективом.
5. Качество проведения психологической работы.
6. Качество подготовки и проведения коррекционных занятий.

7. Качество планирования различных видов психологической работы с детьми, а также планирования и анализа работы с психологом-методистом, проявляет ли самостоятельность при планировании. Владеет ли навыками анализа результатов своей работы, работы психолога, умеет ли вести учет, намечать задачи дальнейшей работы (на примере реализации коррекционной работы).
8. Владение приемами организации детей на коррекционных занятиях.
9. Владение приемами консультативной работы.
10. Владение навыками просветительской работы.
11. Отношение к правилам внутреннего распорядка, к традициям учреждения, уровень общей культуры практиканта.
12. Профессиональная готовность студента к работе (оценка по пятибалльной шкале).

Кроме характеристики психолога-руководителя студенты должны составить самоотчет, или рефлекссию, по итогам практики. Для более полного анализа студентам рекомендуется составление рефлексии в виде оценочного бланка, или в свободной форме.

№	Знания и умения, полученные во время обучения	Оценка студента
1	Общая готовность к прохождению практики	
2	Диагностические умения	
3	Умение составить конкретные задачи к коррекционному занятию	
4	Отбор соответствующего содержания	
5	Организация занятий	
6	Применение различных методов коррекционной работы	
7	Методическая грамотность в реализации просветительской работы	
8	Определение проблемы и запроса заявителя	
9	Коммуникативные умения	
10	Проведение консультации	
11	Умение оценивать эффективность психологической работы	
12		

Оценочная шкала:

- 5 – владеете всей информацией полностью,
- 4 – владеете информацией в достаточной степени,
- 3 – требуется более конкретная и практически направленная информация,
- 2 - качество полученных знаний низкое,
- 1- объем и качество знаний неудовлетворительное.

Примечание: в 12 строке указать умения, которые не получили, но они необходимы для практической работы.

Итоги практики, за последние два года, показали достаточно высокую эффективность разработанной программы, ее лаконичность, доступ-

ность. Были получены материалы, позволяющие внести некоторые изменения в программе подготовки педагогов-психологов.

Литература.

1. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. - М., 1999.
2. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. - СПб., 2000.
3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. - М., 2000.
4. Практическая психология образования. /Под ред. И.В.Дубровиной. - М., 1998.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. - М., 2000.
6. Храпенко И.Б., Юшина Н.В. Стажерская практика «Педагог-психолог». Мурманск: МГПИ, 2002.
7. Шванцара Й. и колл. Диагностика психического развития. Прага: Авиценнум, 1978.

Ю.Г.Педченко

Комплексная сказкотерапия в системе подготовки студентов-психологов.

Запросы современной психологической практики в образовательном пространстве требуют от психолога расширения репертуара психологических техник, позволяющих решать комплекс самых разнообразных задач: от профилактики до экстренной помощи в проблемных ситуациях. Одной из таких техник является комплексная сказкотерапия, которая осваивается студентами-психологами в рамках спецкурса

Комплексная сказкотерапия – это синтез современных наиболее эффективных психологических технологий, объединение и адаптация множества психотерапевтических приемов в единый сказочный контекст. Это метод, использующий сказочную форму, ореол волшебства для интеграции личности, развития творческих способностей, развития адаптивных навыков, совершенствования способов взаимодействия с окружающим миром, а также обучения, диагностики и коррекции (Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева).

Основой для внедрения в систему подготовки будущих психологов спецкурса «Сказкотерапия» стали следующие положения.

Своим содержанием сказка развивает творческий потенциал, креативность, т.е. способность ребенка, взрослого удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и возможность глубокого осознания своего опыта.

На содержании сказок происходит воспитание подрастающего человека. С дошкольного возраста закладывается у ребенка основа нравственного сознания, чему активно способствует обращение к опыту многих поколений людей, выраженному в сказках.

С помощью сказки совершается процесс познания окружающего мира – он предстает в новых образах, ассоциациях.

Сказка помогает формировать мнение о различных типах отношений, человеческих характерах, видеть самого себя в действиях, мыслях героев – т.е. актуализируется процесс самопознания.

Восприятие сказочных коллизий помогает активизировать имеющийся жизненный опыт человека.

Через метафорические формы воплощения сказок, историй, притч происходит развитие эмоциональной сферы.

Сказка представляет собой мощнейшее средство психокоррекции. Человек учится не только находить собственные ошибки в поведении, общении, деятельности, но и моделировать ситуации их изменения, подвергая анализу личную активность через самоанализ в контексте сказочного сюжета.

В комплексной сказкотерапии реализуется научный синтез различных психотерапевтических техник. Их органично объединяет единое сказочное повествование, т.о. происходит своеобразная терапия средой, особой сказочной обстановкой.

Таким образом, сказка создает условия для максимальной реализации потенциала человека.

В связи с вышесказанным была определена цель курса: познакомить студентов с основами новой психолого-педагогической технологии – ком-

плексной сказкотерапии, направленной на коррекцию обучения и развития и помощь в кризисных ситуациях.

Также были определены задачи курса:

1. Изучить исторические аспекты развития сказкотерапии и видов сказок, а также возможности использования данной психологической техники в современной психологической практике.
2. Формировать представления о практической инструментариим сказкотерапевта.

Содержание курса.

Тема 1. Понятие о комплексной сказкотерапии.

Предмет и объект сказкотерапии. Комплексная сказкотерапия как синтез наиболее эффективных современных психологических технологий в рамках сказочной формы. Объединение и адаптация психотерапевтических приемов в единый сказочный контекст как основная задача сказкотерапии.

Тема 2. Концептуальные источники сказкотерапии. Принципы сказкотерапевтической диагностики и коррекции.

Сказкотерапия как один из природосообразных видов передачи социального опыта в процессе филогенеза. Исторические корни сказки. Истоки волшебства. Тайный смысл и философское значение сказочных сюжетов.

Работы Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, исследования Б.Беттельгейма, терапия историями Р.Гарднера, идеи К.-Г.Юнга, М.-Л. фон Франц, позитивная терапия притчами и историями Н.Пезешкяна, исследования детской субкультуры М.В.Осориной, разработки А.Гнездилова, А.Захарова как основные источники концепции комплексной сказкотерапии (Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева).

Принципы гуманистической, позитивной терапии (целостная картина личности, усиление потенциальности и творческих способностей чело-

века, расширение спектра альтернативных реакций и др.) как базовые принципы сказкотерапевтической психодиагностики и коррекции.

Тема 3. Многообразие сказочных форм. Виды сказок.

Легенды, сказы, мифы, былины, притчи как сказочные формы. Сказки разных народов мира как носители культуры, мировоззрения, стиля взаимоотношений, ценностей, моральных норм своего народа.

Народные и авторские сказки. Классификация сказок по действующим лицам и сюжетам, их психологические особенности, возрастная адресованность.

Специфические виды сказок: дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические, сказки-медитации.

Тема 4. Направления сказкотерапии, формы работы со сказками.

Аналитическое направление: исследовательская и терапевтическая формы. Интерпретация сказок. Архетипическая природа сказочных смыслов (К.Г. Юнг, М.Л. фон Франц).

Использование терапевтической формы в групповой и индивидуальной работе с клиентами: библеотерапия, решение сказочных задач.

Формирование ценностной структуры личности, глубокого понимания смысла жизненных явлений, развитие аналитико-синтетических способностей как задачи сказочной библеотерапии. Процедура библеотерапии: подбор сказок в соответствии с психологическими целями, организация прослушивания, групповая дискуссия, поиск скрытых смыслов и т.д.

Решение сказочных задач: правила формулирования, требования, предъявляемые к сказочным задачам. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа в процессе решения сказочных задач.

Рассказывание сказок. Психодиагностический и психокоррекционный смысл индивидуального рассказывания. Групповое рассказывание.

Сочинение сказок. Приемы, стимулирующие сочинение сказок. Моделирование сказки.

Отражение актуальной проблемы клиента, пути экзистенциального развития, ценностных ориентаций и мировоззрения в основной теме сказки. Анализ линии главного героя как целостная картина отношения автора к окружающему миру, самому себе, моделей поведения, индивидуального восприятия трудностей и способов их преодоления. Проигрывание внутренних конфликтов, потенциалов взаимоотношений через актуализацию чувств автора. Интерпретация сказки с помощью индивидуального значения образов и символов. Запрет на привнесение психологом собственных проекций в сказку клиента.

Переписывание или дописывание сказок.

Сказочная куклотерапия: психологические смыслы изготовления и «оживления» кукол.

Постановка сказок, медитация, имидж-терапия, сказочное рисование.

Тема 5. Моделирование сказкотерапевтических занятий.

Правила создания сказочного контекста, организация занятия, основные принципы построения. Структура коррекционно-развивающего сказкотерапевтического занятия. Сказкотерапевтические программы и игры: движущие силы сказочных игр, игровые матрицы, алгоритм создания игры.

Тема 6. Постановка сказок на песке.

Песочная терапия на современном этапе. Общие условия организации песочной сказочной терапии. «Ключи» к пониманию песочных картин: основная идея, сюжет, ключевые характеристики, информационное поле, конфликтное и ресурсное содержание, символическое поле и др.

Работа с песочницей в разных возрастных группах. Этап подготовки: разработка правил, ритуалы «входа» в песочную страну и «выхода» из нее. Этап расширения и закрепления. Этап интеграции: знакомство с песочными мирами и обсуждение.

Психологический практикум с использованием песочницы.

В результате изучения материалов курса студенты должны уметь: давать психологическую интерпретацию различных видов сказок; использовать различные формы работы со сказкой в соответствии с потребностями психологической практики работы с клиентом; проводить диагностическое исследование с помощью проективных сказкотерапевтических методов.

Программа данного курса предполагает интерактивную форму обучения, поддержание обратной связи со студентами, привлечение активных дополнительных методов обучения (О.В.Защиринская):

- метод дедуктивного вывода, в основе которого лежит заранее заданный алгоритм способа вывода гипотезы по опорным положениям, схемам. Поиск решения осуществляется с помощью самостоятельных творческих действий студентов.

- метод «проб и ошибок», подразумевающий самостоятельный анализ действий студента после выполнения практического задания без предварительного объяснения преподавателя;

- метод объяснения путем организации получения знания в самостоятельном эвристическом поиске. Специфика метода заключается в постановке вопроса или задачи проблемного характера при отсутствии готового алгоритма ее решения, что позволяет студентам выдвигать всевозможные гипотезы, определять и обосновывать свое решение.

Таким образом, изучение и практическое освоение спецкурса «Сказкотерапия» помогает обеспечить теоретическую, практическую и личностную готовность студентов к осуществлению диагностической, развивающей и психокоррекционной деятельности.

Повышению уровня теоретической готовности студентов способствует знакомство с концептуальными основами сказкотерапии, источниками которых являются работы Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, исследования Б.Беттельхейма, терапия историями Р.Гарднера, идеи К.-Г.Юнга, М.-

Л. фон Франц, позитивная терапия притчами и историями Н.Пезешкяна, исследования детской субкультуры М.В.Осориной, разработки Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой.

В плане личностной готовности следует отметить, что работа со сказочным материалом происходит не только на когнитивном, но и на глубинном, ценностном уровне личности.

Работа со сказкой, как и с любой информацией, предполагает оперирование абстрактными идеями, символами, знаками и, следовательно, требует определенного когнитивного развития, создающего основу для соотнесения реального жизненного опыта со сказочными сюжетами, поиска творческих конструктов. Потому представляется целесообразным использовать в процессе обучения специфические когнитивные стратегии.

Так, например, закреплению мотивационных основ учебной деятельности в условиях творческого процесса при когнитивной обработке информации способствуют следующие приемы: определение творческой задачи; обращение к себе, к собственному опыту; использование утверждений, повышающих веру в личный успех; самоконтроль в продвижении к решению интеллектуальной задачи.

При анализе сказок, смысл которого состоит в том, чтобы понять и проинтерпретировать суть сказочных ситуаций, образов, конструкций сюжета, также необходимы определенные когнитивные стратегии: самопрос; визуализация; перефразирование сказочных идей; суммирование информации по тексту; контроль и самоконтроль понимания; сравнение, объединение новой информации с уже имеющейся; создание аналогий; систематизирование.

Воздействие с помощью метафоры затрагивает не только поведенческие пласты психики, но и ее ценностную структуру. В связи с этим следует отметить неоднозначность реакции студентов при изучении данного курса. Активно к творческому процессу подключаются студенты, привыкшие к систематическому обучению, и студенты-заочники, привлека-

ющие свой житейский и профессиональный опыт. Фрустрационные реакции распространены среди студентов, отбывающих на занятиях время, а также среди студентов, разочарованных начавшейся практикой работы с людьми. Медленно и постепенно вовлекаются в обучение студенты, изначально понимающие роль психологии в собственной жизни, но не уяснившие, каким образом приемы работы со сказкой помогают формировать общие навыки взаимодействия с клиентом при оказании ему психологической помощи.

Таким образом, опыт сказки возможно и необходимо применять, практиковаться с ней для решения повседневных профессиональных задач.

Формируемые аналитические умения и навыки при работе со сказочным текстом пригодятся в изучении многих учебных дисциплин, помогут закрепить основу когнитивного развития путем опосредованного восприятия окружающего мира через сказку.

Е.Н. Гошева

Проблемы проведения диагностики дошкольников в ходе психолого-диагностической практики студентов.

Диагностика все шире проникает в деятельность дошкольного образовательного учреждения. В нормативных документах указывается на необходимость включения в обязанности воспитателя изучения индивидуальных особенностей отдельного ребенка и группы детского сада.

Как отмечают многие отечественные (М.Р. Битянова, К.М. Гильбух, А.И. Кочетов, В.М. Минияров, Е.Г. Селеверстова, Н.Я. Семаго, В.Д. Шадриков, Е.Г. Юдина и др.) и зарубежные специалисты (А. Галлигсон, А. Стиггинс, Н. Бриджфорд, П. Скейлз, Дж Дэниэл Лэрри и Дэбра А. Кинг и др.), современные педагоги сталкиваются с серьезными проблемами при проведении диагностики детей.

Разработкой общих вопросов практики в системе высшего педагогического образования занимались О.А. Абдуллина, Н.В. Александров,

В.П. Горленко, Н.Н. Загрязкина, А.А. Люблинская, И.Т. Огородников, Н. И. Пинчук, А.И. Пискунов, В.К. Розов, С.Я. Рубинштейн, И. Ф. Харламов, А.И. Щербаков, В. И. Ядэшко и др.

Целью нашего исследования является выявление условий более эффективного овладения диагностическими умениями в ходе психолого-диагностической практики. Задачами - определить имеющиеся в арсенале студентов факультета дошкольного воспитания диагностические умения; выявить типичные трудности при проведении диагностики детей в ходе практики в дошкольных образовательных учреждениях, разработанной Г.А Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной [1998]; выявить особенности организации диагностики дошкольников в базовых для факультета ДОУ.

Рассмотрим результаты исследования студентов в ходе практики.

Задачами данной психолого-диагностической практики в ДОУ являлись: выработка у студентов представлений о методах исследования в детской психологии; обучение методологии детской психологии; практическое овладение методами изучения ребенка, формированию умений и навыков проведения психологического исследования; обучение установлению взаимосвязей психических явлений. Решение всех выше перечисленных задач нацеливало студентов на совершенствование собственных диагностических умений.

Нами были проанализированы отчеты по практике и листы самооценок диагностических умений 72 студентов старших курсов ФДВ, наблюдения руководителей практики. Результаты анализа отчетов, касавшиеся проблемы удовлетворенности студентов практикой, представлены ниже в таблице № 1.

Таблица № 1. «Удовлетворенность студентов практикой».

№	Содержание вопроса и ответы студентов	% студентов, давших данный ответ
---	---------------------------------------	----------------------------------

1	<p>Назовите свои достижения в ходе практики:</p> <p>А) овладели отдельными диагностическими умениями;</p> <p>Б) закрепили психологические знания;</p> <p>В) развили свои личностные качества;</p> <p>Г) не достигли значимых результатов;</p> <p>Д) затруднились с ответом.</p>	<p>84,72%</p> <p>19,44%</p> <p>16,66%</p> <p>8,33%</p> <p>4,16%</p>
2	<p>Какие затруднения испытывали:</p> <p>А) нехватка времени на диагностику;</p> <p>Б) трудности с мотивированием ребенка на диагностику;</p> <p>В) сложности с причинным анализом запроса и полученных данных;</p> <p>Г) сложности установления контакта с воспитателями;</p> <p>Д) сложности установления контактов с родителями детей;</p> <p>Е) трудности со стимульным материалом;</p> <p>Ж) отсутствие трудностей.</p>	<p>56,94%</p> <p>43,05%</p> <p>40,27%</p> <p>11,11%</p> <p>9,72%</p> <p>8,33%</p> <p>4,16%</p>
3	<p>Оцените подготовленность к практике:</p> <p><u>В теоретическом плане:</u></p> <p>А) был полностью готов к практике;</p> <p>Б) был готов почти полностью;</p> <p>В) затрудняюсь с оценкой;</p> <p>Г) был слабо подготовлен;</p> <p>Д) был не готов.</p>	<p>47,22%</p> <p>37,5%</p> <p>12,5 %</p> <p>2,77%</p> <p>0%</p>
	<p><u>В методическом плане:</u></p> <p>А) был полностью готов к практике;</p> <p>Б) был готов почти полностью;</p> <p>В) затрудняюсь с оценкой;</p> <p>Г) был слабо подготовлен;</p> <p>Д) был не готов.</p>	<p>40,27%</p> <p>36,11%</p> <p>11,11%</p> <p>8,33%</p> <p>6,94%</p>

	<u>В практическом плане:</u> А) был полностью готов к практике; Б) был готов почти полностью; В) затрудняюсь с оценкой; Г) был слабо подготовлен; Д) был слабо подготовлен.	22,22% 48,61% 13,88% 11,11% 4,16%
4	Удовлетворены содержанием практики: А) полностью удовлетворены; Б) скорее да; В) затруднились с ответом; Г) мало удовлетворен; Д) не удовлетворен.	45,83% 26,38% 9,72% 8,33% 9,72%
5	Удовлетворены организацией практики: А) полностью удовлетворены; Б) скорее да; В) затруднились с ответом; Г) мало удовлетворен; Д) не удовлетворен.	31,94% 40,27% 5,55% 11,11% 11,11%
6	Удовлетворены руководством практикой: А) полностью удовлетворены; Б) скорее да; В) затруднились с ответом; Г) мало удовлетворен; Д) не удовлетворен.	48,61% 23,61% 4,16% 6,94% 8,33 %
7	Удалось ли установить продуктивные взаимоотношения с родителями ребенка и педагогами: А) да, удалось; Б) не в полной мере; В) не удалось.	84,72% 4,16% 11,11%

8	Будете ли использовать в будущем диагностику: А) да, обязательно; Б) затруднились с ответом; В) скорее всего, нет.	75% 13,88% 11,11%
9	Будете ли использовать метод составления характеристики на ребенка: А) да, обязательно; Б) затрудняюсь с ответом; В) в исключительных случаях.	77,77% 5,55% 16,66%
10	Ваши предложения по усовершенствованию практики: А) увеличение числа консультаций преподавателей в ходе практики и после ее завершения; Б) продление диагностической практики или введение еще одной практики; В) расширение числа диагностических заданий в курсе «Детской практической психологии»; Г) введение курса психодиагностики; Д) предусмотрение дополнительных мер по координации работы вуза и ДООУ.	51,3% 40,27% 16,66% 13,88% 11.11%

В целом, в отчетах студенты отметили, что в ходе практики овладели отдельными диагностическими умениями; закрепили свои психологические знания; развили у себя терпение, педагогическую наблюдательность, внимательность, отзывчивость, гибкость.

Основная трудность, по словам студентов, с которой они столкнулись - нехватка времени на выполнение заданий. Она связана с перегруженностью режима ДООУ.

Следующей по значимости трудностью были отказы детей от диагностики, неумение «замотивировать» детей на диагностику. Это связано, помимо недостаточного развития у студентов умения устанавливать дове-

рительный контакт с ребенком, с возрастными особенностями детей, их утомляемостью, низкой произвольностью поведения.

Как отмечали руководители практики, основной сложностью для студентов был анализ и интерпретации полученных данных, им было сложно перейти от констатации отдельных особенностей детей к анализу причин полученных результатов, к установлению взаимосвязей между данными. Это связано, на наш взгляд, с особенностями аналитико-синтетической деятельности студентов, с трудностями применения своих психологических знаний на практике.

Наиболее подготовленными студенты оказались в теоретическом плане, что отражает общую тенденцию психолого-педагогической подготовки студентов в вузе, отдающей приоритет в учебном процессе лекционным курсам по психологии.

Среди особенностей содержания практики, затрудняющих работу студенты отметили то, что отдельные методики не предназначались для выполнения детям младшего дошкольного возраста, критиковали отнесение методик, состоящих из нескольких серий, требующих недельных перерывов, на последние дни практики.

Основные предложения студентов по итогам практики были связаны с изменениями ее организации (увеличение консультаций, продление практики); как студенты, так и преподаватели указали на необходимость усиление практической направленности подготовки в сфере диагностики (расширение курса «Детской практической психологии», введение курса психодиагностики и др.).

До и после практики студентам предлагалось оценить свои диагностические умения по шкале от 0 баллов (умение не использовалось) до 4 баллов (уровень успешного овладения умением). Всего студентами оценивалось 33 диагностических умения, сгруппированных в 4 компонента: проектировочный, содержательно-процессуальный, аналитико-результативный и прогностический. Данное задание предлагалось с целью

развития рефлексии студентов. Процесс овладения диагностическими умениями тесно связан с формированием адекватной самооценки, критического мышления (Метельский Г.И. [1979г.]).

Анализ самооценок студентов показал, что до практики большинство студентов не сталкивалось с задачей проведения полной последовательной диагностики детей. Студентами выборочно использовались отдельные умения. Наиболее часто и успешно употребляемыми умениями у студентов являлись умение устанавливать контакт с ребенком, использовать такие традиционные методы, как наблюдение и беседу, диагностировать познавательные процессы. Практически не использовались умения выдвижения гипотезы о причинах неблагополучия ребенка, групповые методы изучения (социометрия и анкетирование), не ставился диагноз и не делался прогноз, не предлагались рекомендации родителям детей. Такая выборочная реализация отдельных аспектов диагностики связана, на наш взгляд, с содержанием педагогических дисциплин, педпрактик и курсовых исследований на ФДВ, не предусматривающих обращение к целостному диагностическому исследованию, с отсутствием в учебном плане курса психодиагностики для будущих воспитателей, с недостаточными знаниями коррекционных аспектов работы с родителями.

После практики, студенты указали, что наиболее успешно ими реализовывались все те же умения, что и до практики. Значительно более успешно студенты стали строить сценарий хода диагностики (умение с 20-го рангового места переместилось на 12), диагностировать нравственное развитие ребенка (с 14 места на 8), обобщать результаты в характеристике (с 27 на 14).

Наименее успешно реализовывались преимущественно те же умения делать прогноз, ставить диагноз, выдвигать гипотезу о причинах трудностей ребенка, проводить социометрию и анкетирование, предлагать рекомендации родителям, так как большинством студентов они ни разу не

применялись до практики или реализовывались на до профессиональном уровне.

Сравнительный анализ групп студентов показал, что лишь студенты, получающие высшее образование на базе педколледжа (19 чел.), имели опыт проведения достаточно развернутой диагностики детей. В Государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования за 1998 год предусматривается недельная диагностическая практика по изучению познавательного развития дошкольников. Однако и студенты с ускоренным курсом обучения испытывал значительные затруднения с реализацией выше названных диагностических умений.

Для определения того, отличаются ли статистически достоверно самооценки студентов до и после практики, был применен t- критерий Стьюдента.

Расчеты показали, что t-эмпирическое (1,23) меньше t- критического (2,04), что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий в оценках. Это, на наш взгляд связано, с тем, что многие студенты завышали свои оценки диагностических умений до практики, что соответствует общим особенностям самосознания педагогов не достаточно высокого уровня мастерства, выявленным в ряде исследований под руководством Н.В. Кузьминой (Г.К. Воеводская [1974], З.В. Диянова [1982], А.С. Тотанова [1982] и др.).

Подводя итоги, мы пришли к выводу, что основными достижениями диагностической практики, является не столько значительный прогресс в развитии всех диагностических умений студентов (двух недельная практика имеет свои ограничения), сколько стимулирование использования студентами широкого спектра диагностических умений.

Практика познакомила студентов с развернутым диагностическим процессом, студенты провели диагностику с соблюдением всех ее основных этапов, а также произошли изменения в отношении студентов к самой проблеме диагностики дошкольников. У студентов появилось осознание

необходимости использования диагностики в своей дальнейшей деятельности и понимание необходимости дальнейшего усовершенствования умений в данной области.

Психолого-диагностическая практика носит пропедевтический характер и успешно выполняет свою мотивирующую функцию.

Перейдем к рассмотрению результатов анализа анкет «Ваше отношение к проблемам диагностики детей» воспитателей ДООУ. Нами было опрошено 62 педагога, с разным стажем работы и уровнем профессионального образования 6 ДООУ г. Мурманска (ДООУ № 21, 62, 78, 91, 140, 143).

Несмотря на понимание и признание необходимости диагностики большинством воспитателей, систематически диагностика педагогами не проводится. Только 30,64% (19 чел.) опрошенных указали, что есть отдельные сложности в диагностике. Такое отрицание трудностей при проведении диагностики большинством педагогов, на наш взгляд, связано с упрощенным пониманием и проведением диагностического процесса воспитателями, сведением диагностики к наблюдениям за детьми и к беседам с ними и родителями (преимущественно используют наблюдения и беседы 51,61% опрошенных; анализ детских работ 27,41%; анкетирование и тесты 20,96%).

Полученные нами данные совпадают с данными других исследователей, в частности исследованием А.Ф. Ануфриева и С.Н. Костроминой, выявивших, что многими педагогами используется сокращенная стратегия диагностического поиска (без выдвижения гипотезы), что не позволяет в дальнейшем педагогу перейти от феноменологического уровня описания отдельных показателей к уровню обнаружения причин полученных результатов [2000].

Педагоги преимущественно используют диагностические комплекты, прилагаемые к реализуемым в ДООУ программам (48,38%), или используют диагностические методики, отбирая их под конкретный случай (9,67%).

Способы накопления знаний о детях у педагогов зависят от особенностей методического руководства в ДОУ (преимущественно в памяти - 35,48% и рабочих тетрадях или дневниках - 32,25%).

Педагоги (74,19%) считают составление характеристик на ребенка трудоемким делом. Поэтому характеристики ими используются в случае перевода ребенка в другое ДОУ, в школу, для направления на МППК.

Систематическое изучение детей, по мнению большинства, должно быть в основном в форме экспресс-диагностики, основываться на использовании нетрудоемких методов и методик (72,58%). Углубленную диагностику воспитатели оставляют за психологом и другими специалистами.

Значительная часть воспитателей осознает необходимость совершенствования своей диагностической деятельности через дальнейшее сближение с детским психологом и знакомство с новыми методами диагностики дошкольников (45,16%).

Педагоги со стажем свыше 25 лет (16,12%) занимают наиболее жесткую позицию по отношению к использованию диагностики. Опытные воспитатели или не придают должного значения диагностике, или подменяют ее функции чисто педагогическими задачами оценки усвоения программного материала. Они мотивируют отсутствие систематического использования диагностики и трудностей при проведении исследования детей своим большим опытом, педагогической зоркостью и наблюдательностью, что является, на наш взгляд, следствием стереотипного выполнения профессиональных функций, влияния профессиональных деформаций и ригидности мышления.

На основе всего выше изложенного, мы пришли к следующим выводам.

Диагностическая деятельность студентами без специальной подготовки реализуется со значительными сокращениями и затруднениями. Выборочная реализация отдельных аспектов диагностики студентами связана с особенностями подготовки студентов на ФДВ, не предусматривающей

обращение к целостному диагностическому исследованию, с отсутствием курса психодиагностики для будущих воспитателей. Поэтому в программу психолого-педагогической подготовки студентов необходимо включить спецкурс по основам психолого-педагогической диагностики.

Результаты проведения психолого-диагностической практики показали, что ее достижениями являются стимулирование необходимости использования студентами широкого спектра диагностических умений, знакомство студентов с развернутым диагностическим процессом, изменение отношения студентов к самой проблеме диагностики дошкольников.

В период психолого-педагогической практики особое внимание необходимо уделять не только совершенствованию диагностических умений студентов, но и развитию у них умений анализировать собственную деятельность, способствующих формированию адекватной самооценки будущих педагогов.

Опрошенные воспитатели испытывают определенные трудности в проведении диагностики детей. Необходима специальная работа по повышению их профессиональной компетенции, в первую очередь через сотрудничество с психологами ДООУ, через привлечение педагогов к развернутой поэтапной диагностике детей.

Педагогический стаж накладывает отпечаток на отношение к проблеме диагностики. Педагоги с большим стажем занимают наиболее жесткую позицию по отношению к использованию диагностики, что является, на наш взгляд, следствием влияния стереотипного выполнения профессиональных функций, профессиональной деформации и ригидности мышления.

Проблемы диагностики ребенка в условиях ДООУ остаются одними из самых актуальных и требуют дальнейшего изучения. В дальнейшем мы планируем анализ экспертных оценок диагностических умений студентов, их сравнение с результатами изучения данных умений студентов Мурманского педагогического колледжа.

Проблемы возрастной психологии

А. Н. Иванов

Особенности политического самосознания студентов

Демократическое управление, в отличие от авторитарного или тоталитарного режимов, требует от власти и общества большего, чем просто умения повелевать и подчиняться, а именно: обучения особой культуре политического поведения и такому знанию политической жизни общества, благодаря которому гражданин был бы способен самостоятельно принять решение по вопросам, связанным с формированием и функционированием политических институтов. Зрелая личность имеет собственные убеждения и принципы, делающие ее независимой от политической конъюнктуры.

Возраст является важнейшим фактором формирования политического самосознания, и объектом современных исследований являются преимущественно дети и подростки. При этом, как утверждает Е. Б. Шестопал, в нашей стране “стоит говорить не просто о продолжении политической социализации, но нередко о переучивании всего населения, всех возрастных когорт” [12, с. 283]. Весьма актуальным в связи с этим представляется изучение особенностей политического самосознания студентов.

В марте 2003 г. мы провели пилотажное исследование, имевшее целью выяснить степень политической активности студентов и сравнить ее с политической активностью старшеклассников. В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто предположение, что уровень политической активности молодых людей будет значимо выше, чем аналогичный показатель старшеклассников. Мы предложили студентам 5 курса отделения психологии и педагогики факультета дошкольного воспитания МГПУ и десятиклассникам гимназии №1 г. Мурманска ответить в письменной форме на вопросы анкеты; результаты анкетирования представлены в таблицах 1,2,3.

Таблица 1

Показатели субъективного восприятия собственной
политической активности учащимися старших классов

	да	скорее да, чем нет	скорее нет, чем да	Нет
Вы являетесь приверженцем идей какой-либо партии, организации	6	0	7	6
Вы политически активный человек	6	5	4	4
Про Вас можно сказать, что вы имеете твердые политические убеждения	6	8	2	3

Таблица 2

Показатели субъективного восприятия собственной
политической активности студентами 5 курса

	да	скорее да, чем нет	скорее нет, чем да	нет
Вы являетесь приверженцем идей какой-либо партии, организации	1	1	6	17
Вы политически активный человек	0	1	12	12
Про Вас можно сказать, что вы имеете твердые политические убеждения	1	7	12	5

Таблица 3

Сопоставление показателей субъективного восприятия
собственной политической активности студентов и школьников

	ответы в процентах					
	Явно Активные	Относительно активные	активные	Явно пассивные	Относительно Пассивные	пассивные
Студенты	2,7%	12%	14,7%	45,3%	40%	85,3%
Школьники	31,6%	22,8%	54,4%	22,8 %	22,8%	45,6%

Разница в количестве активных ответов была обнаружена значительная: 39,7%, однако наша гипотеза не подтверждается, так как большую политическую активность демонстрируют не студенты 5 курса, а школьники. То, что эта разница является значимой, следует проверить по статистическому критерию. В качестве такового был выбран угловой-φ критерий Фишера. После соответствующих расчетов выяснено, что $\phi_{эмп.} = 4,93$, и это соответствует уровню значимости $p < 0,001$. Таким образом, на 99,9% результат не случаен.

Остается предположить, что в студенческом возрасте снижается уровень притязаний по отношению к политической жизни, степень удовлетворенности своей политической востребованности. Студенты, по сравнению со школьниками, более скептически оценивают свои возможности влиять на политическую жизнь. Для того чтобы понять явление неожиданного “угасания” видимого политического интереса в студенческом возрасте, необходимо проследить формирование политического самосознания в онтогенезе.

Результаты многочисленных исследований показывают, что политический мир ребенка начинает формироваться еще до того, как он поступает в школу [2, 9, 10]. Детские и юношеские годы считаются наиболее важными для социализации вообще, политической социализации в частности. Задержка социального развития в этом возрасте считается полностью или почти невозможной в будущем. Подростковый возраст — это период высокой сензитивности к усвоению обобщенных отвлеченных социальных категорий и представлений, почерпнутых из различных сфер общественного сознания. В 10-12 лет дети узнают о деятельности различных политических партий и даже начинают проявлять под влиянием родителей те или иные предпочтения по отношению к конкретным партиям, хотя существа различий между ними пока не понимают. Интерес к политике выражается в выделении детьми среди большого количества политиков кон-

кретных имен. Больше того, некоторые дети имеют среди политиков предполагаемый образец для подражания. У них есть собственный взгляд на то, какими качествами должен обладать политик, существует образ идеального политика. Младшие подростки не только интересуются будущим своей страны, но и хотят принимать активное участие в создании благоприятной почвы для процветания России и хорошей жизни для всех людей в будущем [6].

В 12-14 лет интерес к политическим проблемам явно активизируется, что определяется некоторыми психологическими предпосылками: формированием формального мышления, осознанием подростком временной протяженности собственного “Я”, расширением социальной среды. Образно говоря, дети 12-14 лет “распахнуты” для социального коллективного опыта, отображенного в категориях и представлениях политического, нравственного социального сознания [6,7].

Першерон (1978), проводившая во Франции исследования политических взглядов 10-16-летних подростков, была поражена “сильной политизацией детского языка”, обнаружив, что очень рано, в 10-11 лет, ребенок осваивает политическое значение таких терминов, как “красный”, “правый”, “левый”, “президент” и т. д [4]. По данным Лятиевой Т. Ю. и Оконешниковой О. В., изучавших особенности политических представлений старшеклассников 15-17 лет, “активных в этом возрасте гораздо больше, чем в другом возрасте” [5,7; с.47].

В то же время, как показало социологическое исследование, проведенное в России в 1993-1995 гг., “школа как агент политической социализации оставила нечеткий, довольно тоскливый след в политической картине мира тех, кому было на момент первого этапа исследования от 13 до 18 лет. Примечательно, что именно школьный опыт произвел на опрошенных определенное впечатление: успех в любой деятельности ассоциируется у них с умением подчиняться” [12, с. 287]. Значит, совсем не случайно в 18 лет интерес к политическим проблемам резко снижается.

Во многих исследованиях изучалось влияние курсов политической информации на становление политических ориентаций учеников (сравнивались результаты замеров до и после курсов и их отличия от результатов контрольной группы). Они показали относительную слабость этого влияния.

Л. Я Гозман выделил такие факторы, определяющие активность или пассивность субъекта:

1. Характерное для многих людей ощущение бессилия, невозможности изменить что-либо в своей жизни, повлиять на положение дел в стране. Ощущение бессилия не может считаться объективным выражением жизненных реалий, оно характеризует не столько личную и социальную ситуацию, сколько восприятие этой ситуации. Здесь отражается скептическое отношение к результатам усилий одного человека. Это тот случай, когда каждый думает, что от него лично все равно ничего не зависит, ничего не изменится, даже при его высокой активности.

2. Особенности самосознания.

Можно выделить три параметра, которые фрустрируют проявление активности:

- деиндивидуализация (недостаточное чувство своей индивидуальности, отличия себя от других);
- размытость групповой принадлежности. Хотя объективно каждый человек включен в большое число групп, эта включенность далеко не всегда ощущается на психологическом уровне;
- разорванность самосознания во времени. У значительного числа людей сформировалась способность к своеобразной деперсонализации: ответственность за действия, совершенные в определенном классе ситуаций, атрибутируются не себе, а самим этим ситуациям, причем не только экстремальным, но и рутинным.

Эти особенности самосознания приводят к пассивности потому, что снижают чувство субъектности, которое формируется в юношеском возрасте.

3. Человек становится пассивным еще и в том случае, когда сложившаяся ситуация начинает полностью его устраивать и расцениваться им как оптимальная.

Таким образом, активен может быть только субъект - человек, ощущающий свое отличие от других людей, свою особость (понимание того, что данное действие можешь совершить только ты и никто другой, служит важным стимулом ответственности и активности). Активной позиции субъекта могут способствовать также такие факторы, как принадлежность к референтной группе, честь и интересы которой он готов защищать; чувство ответственности за свои поступки. Если этих особенностей нет, неизбежна пассивность [1].

Тема политической пассивности студенчества получила свое развитие в исследованиях проблем политического участия в период демократических преобразований [11]. Особенностью пассивной политической позиции является отсутствие стремления субъекта воздействовать на политическую власть или непосредственно использовать ее для реализации своих интересов.

Л. Н. Чертова определяет политическую пассивность как вид политической деятельности, обусловленный отсутствием у субъекта мотивации непосредственно воздействовать на политическую власть на институциональном или неинституциональном уровне для реализации своих интересов [11]. Выражая специфическое отношение субъекта к политической сфере общества, политическая пассивность может рассматриваться как элемент структуры политической культуры. Политическая пассивность может приобретать специфические формы познавательной, эмоциональной, оценочной и практической деятельности. Специфика их заключается в мере вовлеченности субъекта в процесс политических отношений, которая,

в свою очередь, детерминирована системой социальных норм. Условно формы политической пассивности разделяются на два уровня: материально-практический и духовно-рефлексивный. В первом случае политическая пассивность проявляется как простое повиновение закону, мобилизованное политическое участие и абсентеизм. Являясь принудительным и отчужденным, мобилизованное политическое участие практически не оказывает влияния на функционирование политической системы и потому формально по содержанию. В тоталитарных политических системах идеологическая легитимация обеспечивает высокий уровень формальной поддержки власти, и потому абсентеизм приравнивается к аполитичности, к отклонению от нормы. В демократических системах распространяется практика толерантного отношения к абсентеизму.

На уровне духовно-рефлексивной деятельности политическая пассивность проявляется как низкая степень когнитивной, оценочной, эмоциональной вовлеченности в политическую сферу общества. Политически пассивное поведение, как правило, сопровождается слабым познавательным интересом к политике. Политическая жизнь воспринимается как развивающаяся по своим внутренним законам сфера деятельности, независимо от обычных граждан.

Анализ политической пассивности предполагает изучение ее мотивации. В зависимости от доминирования основных мотивов, формируется и характер политического поведения. Такое поведение может выглядеть просто как слабый эмоциональный отклик на события или быть продуманной системой абсентеистских акций. Установка-мнение на политическую пассивность представляет собой поверхностный вербальный слой сознания. Более интенсивной, стабильной и осознанной является политическая пассивность на уровне установки-убеждения.

Социально-политическое сознание современной российской молодежи отличается некоторой синкретичностью, недостаточной способностью удерживать ряд идей и суждений, в которых содержатся противоре-

чия. Так, молодежь не считает, что выборы — это способ добиться удовлетворения своих интересов, и в то же время выражает согласие с утверждением, что выборы нужны только тем, кто стремится получить больше власти. Студенты в целом согласны с тем, что выборы — это способ формирования власти в интересах народа и в то же время склонны полагать, что выборы — это один из способов обмана народа [3; с. 12].

Рассмотрение состояния политической пассивности на поведенческом уровне предполагает анализ таких индикаторов как электоральное и внеэлекторальное политическое поведение. Индикаторами пассивности на ментальном уровне служат уровень интереса к политике, мотивы политического участия и неучастия, а также самоидентификация студентов по шкале “политическая активность - политическая пассивность”.

О. Ю. Дембицкая в диссертационном исследовании [3] провела анализ электорального политического поведения. Весь массив полученных данных она разделила на три группы: активные избиратели, стабильные абсентеисты и нестабильные абсентеисты. (Абсентеисты - это люди, отказывающиеся принимать участие в выборах). Последние две группы составили около двух третей всех опрошенных. Доля стабильных абсентеистов - это пятая часть студенческого электората и, как показал анализ документов избирательных компаний 1996-1999 годов, эта тенденция на протяжении ряда лет сохранялась. Около половины опрошенных - нестабильные абсентеисты. Их отказ от участия в голосовании не постоянен и зависит от ряда факторов, наиболее важным из которых является уровень значимости выборов. Степень распространения внеэлекторального политического абсентеизма выше, чем электорального. Традиционные формы политического поведения современное студенчество игнорирует, оставаясь пассивным сторонним наблюдателем. Интересы к внеэлекторальным формам политического участия пассивные избиратели практически не проявляют.

Исследования политической пассивности на ментальном уровне показали наличие политической информированности студентов, но она но-

сит опосредованный характер и в целом является пассивной. Активного познавательного интереса к политике, подкрепленного регулярным чтением газетных статей и специальной литературы, у подавляющего большинства опрошенных студентов нет. Мотивация политической пассивности студенчества исходит как из внешних, так и внутренних факторов, прагматические критерии преобладают над ценностными. Среди мотивов неучастия преобладают разочарование в политической деятельности, собственная некомпетентность, недоверие к конкретным политическим лидерам и партиям, демократическим процедурам в целом. В студенческой среде идет формирование политической культуры “наблюдателей”, носители которой считают, что не могут оказывать влияние на реальный политический процесс и потому не видят смысла участвовать в нем. Политическая пассивность стала распространенным явлением среди студентов. [7].

Хроническая политическая пассивность - признак неразвитой политической культуры общества и в то же время питательная почва для возникновения экстремистских настроений: аффект аполитичности открывает великолепную возможность для политизации эмоциональных состояний.

Подобно тому как суть политики выражается в согласовании часто противоречащих друг другу интересов различных групп населения, сущность субъекта, его активность связана с разрешением противоречия между личностной организацией (в которую включаются цели, мотивы, притязания) и внешними условиями и требованиями действительности. Задачей субъекта становится приведение в относительное соответствие личностных возможностей с этими требованиями и условиями.

Важнейшим критерием субъектности взрослого человека является умение согласовывать свою индивидуальную активность, способ организации личной жизни с социальными структурами, нормами и формами деятельности. Согласование направлено на снятие неизбежно возникающих противоречий между желаниями и возможностями субъекта и требованиями общества. К сожалению, приходится констатировать, что за время обу-

чения в ВУЗе эти противоречия не решаются. Одной из причин такого положения дел можно считать сложившуюся практику обучения в Высшей школе, по прежнему сориентированную на репродуктивный, а не на проблемный, способ обучения.

Литература

1. Гозман Л. Я. Психологические аспекты торможения социальных изменений // Вопросы психологии, 1988, №6, с. 5-14.
2. Гозман Л. Я., Шестопап Е. Б. Политическая психология. Ростов-на-Дону. 1996.
3. Дембицкая О. Ю. Психологические проблемы молодежного электората России. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
4. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие. М. Педагогика, 1991.
5. Лятиева Т. Ю. Семантический анализ структуры репрезентации образов политиков у старшеклассников. Дипломная работа. Мурманск. МГПИ. 2000.
6. Моряхова О. И. Представление о мире политики у младших подростков. Дипломная работа. Мурманск. МГПИ. 2000.
7. Оконешникова О. В. Особенности общественно-политической интернальности в подростковом и юношеском возрасте // Психологические науки. Вып. II. Мурманск. МГПИ. 2002.
8. Патракеева А. В. Социально-политическая интернальность как фактор политической культуры. Дипломная работа. Мурманск. МГПИ. 2000.
9. Рощин С. Ê. Психологические проблемы политического развития личности // Психологический журнал. 1984. Том 5. № 2, 3.
10. Федосеев А. А. Политика как объект социологического исследования. Л., 1974. 280 с.
11. Чертова Л. Н. Политическая пассивность студенчества: уровни и тенденции развития. Автореф. дис. ... канд. философ. н. — Екатеринбург, 2000.

Т.Д.Барышева

**Психологические и психофизиологические проблемы
школьной дезадаптации.**

В последние годы наблюдается повышенный интерес исследователей к проблемам детей из групп риска формирования школьной дезадаптации. Активно обсуждаются вопросы профилактики и коррекции ее проявлений. "В самом общем виде под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которыми по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным". (Н.Г.Лусканова, И.А.Коробейников) Школьная дезадаптация - это относительно самостоятельный объект междисциплинарных исследований, особенностью которых в настоящее время является изучение школьной неуспеваемости у детей без признаков выраженной интеллектуальной недостаточности с пограничными нервно-психическими расстройствами. Перед практическим психологом в этой связи достаточно остро встает задача корректной дифференциальной диагностики вариантов развития. Проблема школьной дезадаптации, в силу ее обусловленности разнообразными факторами, изучается не только психологами и педагогами, но и медиками, в первую очередь неврологами и психиатрами.

Для детей младшего школьного возраста учебная деятельность является ведущей, а трудности, возникающие в обучении, становятся своего рода индикаторами психического развития ребенка. Поиск причин «неуспеваемости» высвечивает их неоднозначный характер.

Проблема учебных способностей для практического психолога чаще всего выступает в форме запроса на помощь детям, испытывающим за-

труднения в учении. Нарушение способностей к обучению связано с различными причинами [2; 20] – как с неспецифическими расстройствами, ведущими к полной и необратимой неспособности к обучению в обычных условиях, так и со специфическими трудностями в учении. С начала 90-х годов в общеобразовательных школах для учащихся с проблемами в обучении открыты классы, где предусмотрены специальные диагностико-коррекционные программы, выявляющие и корректирующие дефекты психического развития детей. Введение системы компенсирующего обучения, как отмечает С.А. Беличева [2; 50], было обусловлено тем, что, по разным выборочным исследованиям, до 20% детей, поступающих в общеобразовательные школы, имеют различные психосоматические дефекты, которые (при отсутствии дополнительной психолого-педагогической помощи) приводят к хроническому отставанию в учебной деятельности и последующей социальной дезадаптации.

Многочисленные исследования психологических особенностей как нормально развивающихся школьников, так и детей с аномалиями развития, и в частности, с ЗПР и олигофренией, показывают, что успешность усвоения знаний и представлений, адекватность поведения, адаптация к окружающим условиям зависят, с одной стороны, от сформированности различных компонентов познавательной сферы (перцептивных, мыслительных, речевых), с другой - от уровня развития регуляторных (эмоционально-волевых и атенционных) компонентов деятельности. Л.И.Переслени утверждает [5], что соотношение этих двух групп компонентов определяет структуру познавательной деятельности ребенка. Она (структура) реорганизуется в процессе школьного обучения. При этом динамика изменений структуры познавательной деятельности взаимосвязана с этапами морфофункционального созревания ЦНС. С точки зрения возрастной физиологии, в процессе развития отмечается гетерохронность созревания различных отделов нервной системы. В течение дошкольного и школьного возрастов наблюдается интенсивное формирование коры боль-

ших полушарий. Структурная реорганизация ассоциативных и лобных отделов коры продолжается и в подростковом возрасте. Продолжается дифференциация проекционных и ассоциативных полей, устанавливаются многообразные связи между различными отделами головного мозга, формируется целостная система регулирующих нисходящих корковых влияний. Доказано, что изменение корково-подкорковых взаимодействий в процессе возрастного развития коррелирует с созреванием психических функций. Наиболее четкие корреляции между физиологическими и психическими показателями отмечаются при сопоставлении уровней сформированности произвольного и произвольного внимания.

Существуют различные организационные формы для обучения детей с проблемами в развитии, в зависимости от степени психических отклонений - от коррекционных классов в массовых школах (для обучения детей преимущественно с ЗПР) до специальных вспомогательных школ (для обучения умственно отсталых детей). Однако достаточно актуальной и ответственной является проблема "селекции" и "отбора" детей в специальные школы и классы. [3], [8;678] Специалисты признают, что медико-педагогические комиссии обеспечивают надежную диагностику только выраженных нарушений развития. Дифференциальная диагностика осложняется тем, что дети с психическим недоразвитием (умственной отсталостью) и дети с ЗПР имеют много сходных нарушений психики: недостатки восприятия, внимания, слабость памяти, конкретность мышления, недоразвитие речи, колебания работоспособности и т.п. Известно также, что и нормально развивающиеся дети могут обнаруживать недостатки внимания, памяти, мышления, работоспособности.

Психодиагностический инструментарий, при всем его многообразии, не позволяет делать уверенно однозначные выводы о характере дефекта и перспективах развития того или иного ребенка. Несмотря на прикладные затруднения в решении данного вопроса, имеются теоретически проработанные модели, описывающие закономерности и особенности

нарушений психики. Взаимосвязанные параметры, основанные на обобщении теоретических моделей, приближают диагностику к более четкой дифференцировке задержанного психического развития (ЗПР) и психического недоразвития (УО). К медико-биологическим параметрам можно отнести органическую обусловленность, обширность, глубину, иерархичность психических нарушений; к психолого-педагогическим - их стойкость, а также степень обучаемости детей, восприимчивость к помощи, способность к переносу, уровень достижений, интенциональность.

Так, по медико-биологическим параметрам дети с психическим недоразвитием явно имеют более выраженные проявления и принципиально иную иерархию нарушений. [10]

Сравнительный анализ по параметру стойкости нарушений показывает, что дети с проблемами недоразвития психики, вне зависимости от качества обучения, на протяжении длительного времени обнаруживают специфические недостатки личности и познавательной деятельности. Дети с ЗПР как раз демонстрируют большую пластичность психики, большую способность к изменению своих психических особенностей в лучшую сторону. Иногда достаточно даже незначительных педагогических усилий, нормализации учебного или воспитательного процесса, чтобы ребенок с ЗПР смог преодолеть негативные стороны своего поведения и деятельности.

При явном недоразвитии психических функций, в силу слабости нервных процессов и недостаточности формирования новых нервных связей, обнаруживается низкая обучаемость, слабая восприимчивость таких детей к новому. Эта кардинальная особенность их психики определяет и трудности в познании окружающего, и низкие адаптивные возможности этой категории детей. Дети с ЗПР, поскольку не имеют грубых нарушений нервных процессов, отличаются, в свою очередь, лучшей обучаемостью и принципиально способны в благоприятных условиях к усвоению нового на уровне, приближающемся к уровню нормально развивающихся детей.

Дети с психическим недоразвитием характеризуются ограниченной зоной ближайшего развития, т.е. они способны с помощью взрослого усваивать только узкий круг новых знаний, умений и навыков. Помощь взрослого оказывается по разным причинам невостребованной ребенком и не оказывает развивающего эффекта. Дети с ЗПР значительно восприимчивее к помощи, т.е. имеют более широкую зону ближайшего развития. Даже небольшие виды помощи - к примеру, общая стимуляция деятельности, указание на ошибку, организующая помощь (разделение по шагам сложной инструкции, указание на начало или последовательность выполнения заданий и т.п.) часто дают положительный результат.

Способность к переносу, наряду с восприимчивостью к помощи, является одной из составляющих обучаемости ребенка, однако целесообразно выделить эту способность, в силу ее значимости, как отдельный параметр. У детей с психическим недоразвитием обычно слабо выражена способность к переносу, т.к. из-за недостатков мышления, прежде всего обобщения, им не удается увидеть в разных ситуациях общее, и, следовательно, они испытывают трудности в применении известных им интеллектуальных операций, навыков деятельности и знаний в новых условиях. Кроме того, повышенная инертность, склонность к стереотипизации мышления и поведения не позволяют этим детям видоизменять привычные навыки в соответствии с ситуацией. Дети с ЗПР имеют гораздо больше способностей к переносу, вариативности своего поведения и адекватной адаптации в изменившихся условиях. Гораздо чаще и легче им удается эффективно использовать имеющиеся у них интеллектуальные способности в вариативных условиях.

Параметр "уровень достижений" показывает, что дети с психическим недоразвитием способны адекватно выполнять задание только в случае привычного, стереотипизированного действия. Дети с ЗПР отличаются от них тем, что чаще обнаруживают способность выполнять учебное, диа-

гностическое, трудовое задание на уровне, близком к характерному для нормально развивающихся детей.

Для детей с психическим недоразвитием, как правило, характерны интеллектуальная пассивность, бедность аффективно-потребностной сферы, у них обычно отсутствуют стойкие интересы и стремление к содержательной деятельности. По параметру "интенциональность" дети с ЗПР, напротив, проявляют себя довольно любознательными (особенно во внеучебных вопросах), обнаруживая более выраженную познавательную активность, содержательность и даже интеллектуальность внешкольных знаний, увлечений. [10]

Итак, в целом дифференциально-диагностические параметры свидетельствуют о том, что дети с ЗПР, в отличие от детей с серьезным недоразвитием психики, обладают достаточно широкой зоной ближайшего развития.

Основные типы этой аномалии развития (ЗПР) полиморфны, различаются по этиопатогенетическому принципу (К.С. Лебединская), имеют различное происхождение и свою клинико-психологическую структуру. Но всех их объединяют некоторые общие черты: незрелость эмоций и воли, ограниченный запас общих сведений и представлений, несформированность навыков интеллектуальной деятельности, замедленность восприятия, трудности словесно-логических операций и частичная оформленность мыслительных процессов. Этим детям необходим более длительный период для приема и переработки информации.

Л.И.Переслени [5] подчеркивает важность понимания возрастной динамики познавательной деятельности у детей с трудностями обучения. Дефектологи считают, что существует несколько вариантов ЗПР, отличающихся структурой дефекта, и, следовательно, характеризующихся специфическими особенностями структуры познавательной деятельности. В соответствии с ведущим фактором в структуре дефекта выделяют две основные группы детей с ЗПР. У детей 1-й группы ведущим фактором явля-

ется несформированность регуляторных процессов, проявляющихся в особенностях эмоционально-волевой и атенционной сфер. Эти особенности определяют специфику их познавательной деятельности. Школьная неуспеваемость этих детей обусловлена главным образом слабостью произвольного внимания, сниженной умственной работоспособностью, импульсивностью, мотивационной незрелостью. Особенности этой группы детей наиболее полно описаны Т.А.Власовой и М.С.Певзнер. По их мнению, в основе перечисленных проявлений лежит незрелость наиболее поздно формирующихся в онтогенезе лобных структур головного мозга и недостаточностью их регулирующих влияний на работу других отделов ЦНС. По мере возрастного развития слабость этих влияний может преодолеваться, что и является, с точки зрения М.С.Певзнер, причиной временности отклонений в развитии детей с различными проявлениями инфантилизма. Сопутствующие отставания в развитии памяти, восприятия, мышления носят, очевидно, вторичный характер и могут сниматься при своевременных и интенсивных педагогических воздействиях.

Для 2-й группы ЗПР характерен недостаточный уровень развития познавательных процессов - памяти, восприятия, мышления - как ведущий фактор дефекта. Слабость запечатления и воспроизведения поступающей информации, несформированность перцептивно-мыслительных операций, дефекты речевого развития обуславливают малый запас знаний и представлений, препятствующий усвоению программы обучения. По мнению К.С.Лебединской и И.Ф.Марковской, такая структура присуща детям, у которых ЗПР имеет церебрально-органическое происхождение. Подобного рода поражения отмечаются как в младшем, так и в старшем школьном возрасте. Их компенсация затруднена даже при интенсивной направленной педагогической коррекции. Для данного варианта ЗПР, уточняет Л.И.Переслени, не только определение «временная», но и термин «задержки» не отражают полностью сущности наблюдаемых нарушений. Прилагается много усилий по улучшению качества обучения, трудовой и профес-

сиональной подготовки детей с проблемами в интеллектуальном развитии. Однако еще не выработана целостная и действенная психологическая система социальной поддержки этой наиболее уязвимой в психологическом отношении части детей.

Одним из основных направлений современных медицинских исследований проблемы школьной дезадаптации (ШД) является изучение нарушения функций ЦНС, возникающих вследствие различных неблагоприятных воздействий на развивающийся мозг на ранних этапах онтогенеза, и оценка их вклада в развитие ШД. Существует множество факторов, оказывающих отрицательное воздействие на развитие ребенка. Наряду с общим ухудшением экологической обстановки, можно выделить внутриутробные воздействия, повреждения во время родов и различные осложнения первых лет жизни. Воздействие вредных факторов на организм на этапах раннего онтогенеза может приводить к изменению сроков морфофункционального созревания различных отделов головного мозга и корково-подкорковых связей, что может, в свою очередь, сопровождаться отклонениями в развитии психических функций.

В последнее время возрос интерес специалистов к проблеме энцефалопатий у младших школьников. Большинство энцефалопатий протекает в легких формах, проявляется небольшими отклонениями в созревании и функционировании мозга. Они получили название минимальных мозговых дисфункций (ММД). Как правило, дошкольный период у детей с ММД проходит вполне благополучно. У некоторых детей к моменту начала школьного обучения деятельность мозга полностью нормализуется. У других с поступлением в школу неожиданно для родителей появляются проблемы. Нормально развивающийся до этого времени ребенок вдруг оказывается стойко неуспевающим и может попасть в класс коррекции.

Массовость легких церебральных нарушений – новая реальность последнего десятилетия. Исследования Л.Н.Винокурова на материале школ Костромской области показывает, что за последние 25 лет число

учащихся, не справляющихся со стандартными требованиями учебной программы в начальной школе увеличилось в 2,5-3 раза, достигнув более 30 % в младших классах, заметно возрастая в последующих. [2] По результатам исследований в разных городах (Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Волгоград и др.), от 40 до 60% первоклассников имеют подобные отклонения. Данная проблема характерна не только для нашей страны, но и для других стран, где столкнулись с ней намного раньше.

По результатам развернутого психоневрологического обследования [4], участниками которого были свыше 500 учащихся начальных классов в возрасте 7-10 лет московских общеобразовательных школ, школьная дезадаптация оказалась весьма распространенным явлением (она отмечена у 31,6% обследованных детей, с преобладающей выраженностью у мальчиков). На основе психоневрологического и нейропсихологического анализа были установлены четыре основные причины школьной дезадаптации: минимальные мозговые дисфункции (диагностированы у 16,5% обследованных школьников); неврозы и невротические реакции (8,4%); психические заболевания (3,7%); неврологические заболевания и их последствия (3%). Минимальные мозговые дисфункции (ММД) оказались наиболее распространенной причиной школьной дезадаптации. Они обнаружены у 52,2% детей с проявлениями школьной дезадаптации. ММД в силу дефицитности отдельных высших психических функций чаще проявляются в виде нарушений формирования навыков письма, чтения, счета. Данные последних лет свидетельствуют [по: 4], что распространенность дислексии и дисграфии среди младших школьников составляет 10-11%, а дискалькулии - 5-6%. Н.Н. Заваденко с соавторами отмечает, что лишь в единичных случаях они наблюдали дисграфию, дислексию и дискалькулию в изолированном виде, тогда как значительно чаще их признаки сочетались между собой, а также с нарушениями устной речи.

Среди детей с ММД авторы выделили в качестве относительно однородной по характеру поведенческих нарушений и когнитивных трудно-

стей группу детей (46%) с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Из общего числа обследованных школьников СДВГ был диагностирован у 7,6% детей (со значительным преобладанием у мальчиков). СДВГ характеризуется несвойственными для возрастной нормы избыточной двигательной активностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими и трудностями в обучении. Вместе с тем дети с СДВГ часто выделяются своей неловкостью, неуклюжестью, которые часто обозначаются как минимальная статико-локомоторная недостаточность. У многих детей с СДВГ наблюдались нарушения в развитии речи и трудности в формировании навыков чтения, письма и счета. По данным Н.Н.Заваденко с соавторами, сопутствующие признаки дислексии и дисграфии были отмечены в 66% случаев, дискалькулии – у 61% детей с СДВГ. С другой стороны, дисграфия, дислексия и дискалькулия у детей часто сопровождалась нарушениями внимания. Нарушения внимания в этом случае имели вторичный характер и возникали в условиях перенапряжения, стресса, когда к детям предъявлялись завышенные требования в ходе тех форм интеллектуальной деятельности, которые обеспечивались недостаточно сформированными высшими психическими функциями и навыками. Как считают исследователи, разграничение ММД и СДВГ обычно не вызывает затруднений и основывается, с одной стороны, на выявлении ведущего симптомокомплекса по данным психоневрологического и нейропсихологического исследования, а с другой - на менее значительной выраженности проявлений дислексии, дисграфии и дискалькулии.

Среди факторов, приводящих к ММД, называют раннее органическое поражение ЦНС, функционирование генетических механизмов, социально-психологические воздействия. Действительно, не меньше, чем в 85% случаев возникновение ММД обусловлено патологией беременности и/или родов, а также неблагоприятными ситуациями раннего постнатального развития. Этот период, когда формируются специфически человеческие

черты структурной организации мозга и когда интенсивность процессов созревания ЦНС особенно велика, является одним из критических, поскольку развивающийся мозг особо чувствителен к влияниям, задерживающим рост и вызывающим нарушения нормального развития. По результатам генеалогического анализа авторы [4] отметили также влияние генетической предрасположенности (37%) к развитию ММД. Кроме биологических составляющих, значительный вклад в формирование мозговых дисфункций вносят внесемейные и внутрисемейные влияния. В частности, у обследованных детей с ММД обращает на себя внимание высокая частота таких негативных обстоятельств, как воспитание в неполных семьях, чаще при отсутствии отца, и проживание в условиях недостаточной материальной обеспеченности или неблагоприятные бытовые условия. Следовательно, необходимо комплексное изучение взаимодействия социально-психологических и биологических факторов в их влиянии на развитие ММД у детей.

Можно заметить гендерные особенности распределения ММД у детей. Данные показывают, что среди мальчиков частота ММД в 2,3 раза, а СДВГ – в 4,5 раза выше, чем среди девочек. Относительное преобладание ММД среди мальчиков авторы объясняют рядом причин: а) влиянием наследственных факторов; б) более высокой уязвимостью плода мужского пола по отношению к патологическим воздействиям в перинатальном периоде; в) относительно меньшей степени межполушарной асимметрии у девочек по сравнению с мальчиками, что обуславливает больший резерв компенсаторных возможностей при поражении систем мозга, обеспечивающих высшую психическую деятельность. [4]

Второй по распространенности причиной школьной дезадаптации являются неврозы и невротические реакции. Частота их встречаемости значительно меньше, чем ММД, зависит от пола обследованных детей и сходна у мальчиков и девочек. Интересен возрастной аспект проявления ММД и невротических реакций среди детей разных лет обучения в школе.

По данным Н.Н. Заваденко с соавторами, частота встречаемости ММД последовательно уменьшалась с 18,2% у первоклассников и 17,5% у второклассников до 13,9% у детей на третьем-четвертом годах обучения в школе. Распространенность неврозов и невротических реакций, наоборот, характеризовалась постепенным возрастанием с 7,1% на первом году обучения до 9,2% на третьем-четвертом.

Важным критерием для диагностики ММД является исчезновение когнитивных нарушений по мере взросления ребенка. Уменьшение числа ММД с возрастом, следовательно, отражает достижение детьми степени сформированности высших психических функций, соответствующей нормальным возрастным показателям. Компенсация подобных нарушений у ряда детей наступает благодаря своевременному применению медицинских и психолого-педагогических коррекционных методов. Нарастание неврозов в некоторых случаях объясняется, вероятно, сохранением или усилением эмоциональных расстройств в условиях хронических психотравмирующих воздействий. В любом случае проведение коррекционных мероприятий при ММД и других состояниях, приводящих к школьной дезадаптации, должно строиться на основе индивидуального подхода с учетом комплексного междисциплинарного обследования ребенка. Особое внимание при этом должны вызывать дети, родившиеся в результате патологически протекавших беременности и родов и с указанием в анамнезе на задержанное или дисгармоничное психомоторное и речевое развитие.

ММД сейчас рассматриваются как особые формы дизонтогенеза, характеризующиеся возрастной незрелостью отдельных психических функций и их дисгармоничным развитием. При ММД наблюдается задержка в темпах развития тех или иных функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как поведение, речь, внимание, память, восприятие и другие виды высшей психической деятельности.[4]. Следует подчеркнуть, что по общему интеллектуальному развитию дети с ММД находятся на уровне нормы или в отдельных случа-

ях субнормы, но при этом испытывают значительные трудности в школьном обучении.

С одной стороны, ММД не представляют серьезной медицинской проблемы и не являются медицинским диагнозом в полном смысле слова. Общая неврологическая картина ММД может быть описана следующим образом. Отмечается замедление темпов роста мозга. Электроэнцефалограмма имеет характерные признаки инфантилизма, свидетельствующие о задержке развития электрической активности. Характерен дисбаланс в созревании отдельных подструктур, что осложняет координацию мозговой деятельности. Часто наблюдается сдвиг баланса между процессами возбуждения и торможения, что приводит к значительному преобладанию одного из них. (Следует отметить, что в международной медицинской классификации синдрому нарушения внимания и гиперактивности (СНВГ) соответствует принятое в нашей стране понятие "минимальные мозговые дисфункции" (ММД)). Чаще всего эти нарушения обратимы и бесследно проходят. Поэтому после нормализации общего развития ребенок с ММД выпадает из поля зрения врачей.

С другой стороны, психиатры и дефектологи считают психологическую проблематику детей с ММД весьма серьезной. Действительно, ММД оказывают отрицательное воздействие на развитие психики ребенка. По существующим публикациям может сложиться впечатление, что такие дети обязательно имеют ослабленную память и внимание, сильно отстают в интеллектуальном развитии, плохо обучаемы, хронически не успевают в школе, часто страдают неврозами, трудно излечимым энурезом, тиками или заиканием, склонны к девиантному поведению. Они нуждаются в специальном попечении и коррекционном обучении. Но эта картина резко расходится с мнением медиков, описывающих ММД как легкие и обратимые отклонения в работе мозга. Как совместить эти противоречивые точки зрения?

Л.А. Ясюкова и О.И. Муляр [9], [6; 65], опираясь на свой 10-летний опыт исследований и практической работы, признают, что ММД относятся к разряду междисциплинарных медико-социальных феноменов, причем психолого-педагогический аспект в этой проблеме не менее существенен, чем медицинский. Авторы использовали тест Тулуз-Пьерона, который диагностирует тип нарушений психической деятельности, сопутствующих ММД. Типология, лежащая в основе методики, получена эмпирическим путем в результате массовых обследований детей (около 3-х тысяч детей [6;66]). Программа таких обследований включала сам тест Тулуз-Пьерона и ряд личностных и интеллектуальных методик. С учетом результатов выделены типы: субнормальный, ригидный, активный, астеничный, реактивный, для каждого из которых составлен свой портрет, характеризующий особенности поведения и протекания психических процессов, и предложены возможные пути компенсации выявленных отклонений. Достоинством методики является то, что выделяется собственно психологическое содержание ММД, и определяются критерии для дифференциации ММД и ЗПР. Проводится четкая граница между первичными отклонениями в психическом развитии, необходимо сопутствующими ММД, и вторичными дефектами, которые, вопреки традиционному взгляду, не являются неизбежными и закономерными следствиями легких церебральных поражений и, следовательно, могут быть предотвращены.

ММД - наиболее легкие формы церебральной патологии пренатального, натального и постнатального происхождения, проявляющиеся в виде функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере созревания мозга. При ММД можно ожидать следующие отклонения от возрастной нормы: 1) снижение умственной работоспособности; 2) цикличность интеллектуальности; 3) сниженные возможности самоуправления и волевой регуляции поведения; 4) замедление формирования произвольности психических процессов (низкая концентрация и неустойчивость внимания, отвлекаемость); снижение объема оперативной памяти и оператив-

ного внимания. Эти отклонения являются неизбежными, составляя симптомокомплекс ММД, и очень напоминают особенности психики детей дошкольного возраста по сравнению с ее более взрослым вариантом. Признаки инфантилизма в работе мозга сочетаются с инфантильными проявлениями в поведении ребенка и протекании его психических процессов. Очевидно, сами по себе эти особенности не могут служить серьезным препятствием для успешного обучения и при определенных условиях могут быть преодолены. Но на практике этого, как правило, не происходит. Напротив, в большинстве случаев эти отклонения развиваются и превращаются в серьезные нарушения вплоть до психопатологии. Именно ММД как наиболее распространенный диагноз создает массовые проблемы в обучении, что вынуждает говорить о «почти катастрофической ситуации в начальной школе».[9]

Обучение в рамках традиционной системы школьного образования, не учитывающей изменившихся психофизиологических особенностей учащихся, порождает у них обвальное нарастание проблем и часто приводит к стойкой дезадаптации. Существующий режим обучения - 40-минутные уроки, в течение которых требуется постоянное внимание и продуктивная работа, без отвлечений, с соблюдением дисциплинарных требований - оказывается непреодолимым препятствием для ребенка с ММД. Специфика интеллектуальной деятельности таких детей состоит в цикличности. Время, в течение которого они могут произвольно и продуктивно работать, как правило, не превышает 5-15 минут, затем дети теряют контроль над умственной активностью (мозг «отдыхает», накапливая силы для следующего цикла). Если интеллектуальная работа ребенка хорошо организована, продумана и осуществляется только в эти активные периоды, то его обучение проходит очень эффективно. Но, как правило, родители, учителя не знают, что у ребенка есть функциональные отклонения в работе мозга, и не умеют создавать для него соответствующий режим обучения и жизни в целом.

По мнению Л.А. Ясюковой [9], сегодня большинство детей с ММД «проигрывает в борьбе» с системой традиционного школьного обучения. Многие из них оказываются в классах коррекции, программы которых рассчитаны на детей с ЗПР на базе легкой органики или педагогической запущенности. Эти программы совершенно не учитывают особенности детей с ММД и не приводят к каким-либо улучшениям их обучаемости. Выводы о том, что дети с функциональными отклонениями в работе мозга не успевают из-за слишком высокого уровня сложности и большого объема общеобразовательных программ, Л.А. Ясюкова считает несостоятельными. Опыт показывает, что ММД не накладывают каких-либо ограничений на интеллектуальное развитие. Она отстаивает позицию, что функциональные отклонения в работе мозга создают особые, специфические проблемы в обучении, для устранения которых категорически не подходят существующие программы классов коррекции. Отрицательные последствия в развитии детей с ММД, связанные с повышенной умственной утомляемостью, ослабленностью произвольного внимания и волевого самоуправления, приводящие затем к ЗПР, могут быть минимизированы только за счет изменения режима обучения, без снижения уровня сложности программ. В практике школ имеется положительный опыт игровой реорганизации учебного процесса, обеспечивающий хороший уровень интеллектуального развития и школьной успеваемости детей с ММД. Также достаточно благотворно влияют занятия, развивающие творческий потенциал ребенка, например, в Курсе развития творческого мышления Ю.Б. Гатанова или в программе "Психология, игра, рисунок" Г.В. Чигановой и т.п. [7;34], [7;101], [8;134].

Насущной потребностью является как можно более точная диагностика наличия/отсутствия ММД и дифференциация отклонений психического развития различного рода. Одной из адекватных данной проблеме методик считается тест Тулуза-Пьерона [1], [5], который диагностирует тип нарушений психической деятельности, сопутствующих ММД. Досто-

инством методики является то, что выделяется собственно психологическое содержание ММД, и определяются критерии для дифференциации ММД и ЗПР. Проводится четкая граница между первичными отклонениями в психическом развитии, необходимо сопровождающимися ММД, и вторичными дефектами, которые, вопреки традиционному взгляду, не являются закономерными и неизбежными следствиями легких церебральных поражений и, следовательно, могут быть предотвращены.

Л.А. Ясюкова и О.И. Муляр, в частности, применяя сам тест Тулуза-Пьерона и ряд личностных и интеллектуальных методик, получили эмпирическим путем в результате массовых обследований детей (около 3-х тысяч испытуемых [7;66]), типологию для определения готовности к обучению. С учетом результатов были выделены типы, для каждого из которых составлен свой портрет, характеризующий особенности поведения и протекания психических процессов, и предложены возможные пути компенсации выявленных отклонений. Типология осложнений в развитии ребенка охватывает следующие проблемы: а) неврологические проявления, легкая органика, функциональные нарушения в работе головного мозга; б) недостатки психомоторного развития и зрительно-моторной координации; в) сниженный уровень интеллекта (субнорма понятийного мышления); г) вербализм с низким уровнем развития понятийного мышления ("вербальные акселераты"); д) резкая дисгармоничность интеллекта с недостаточным развитием его вербальных подструктур (выраженные "визуалы" и "кинестетики"); ж) отклонения в эмоциональном и личностном развитии ребенка (элементы невротизма, аутичности, повышенная тревожность). Эта "Методика готовности к школе" Л.А.Ясюковой начинает постепенно внедряться и в практику работы школьных психологов Мурманска.

Объективная комплексная диагностика, предшествующая практической помощи ребенку, особо важна, т.к. неправильно выбранные (вследствие диагностического вывода) коррекционные программы и методы работы не просто не дают положительного результата, но усугубляют

психологическую ситуацию, приводя к задержке и нарушению развития. [7;67]. Заслуживает внимания еще одна позиция Л.А.Ясюковой, касающаяся профилактики и предупреждения трудностей в обучении. Смысл профилактической работы она видит в том, чтобы избавлять ребенка от проблем в относительно стандартной деятельности, какой является обучение в школе (поскольку известны стандарты - программы, методы обучения, требования к выполнению заданий и т.п.), не давать возникать типичным проблемам в стандартных ситуациях адаптации, обучения, общения.

Таким образом, рассмотрев различные подходы и результаты экспериментально-психологических исследований проблемы школьной дезадаптации, можно констатировать, что трудности в школьном обучении могут быть обусловлены как социальными факторами, так и определенными изменениями функционального состояния мозга. Возникающие вследствие соматической ослабленности или негрубой церебрально-органической дисфункции, они приводят к замедлению психического развития. В то же время школа, как неотъемлемый компонент внешней среды, оказывает воздействие на рост, здоровье и развитие ребенка. В связи с этим режим учебно-воспитательной работы и используемые педагогические технологии должны максимально соответствовать возрастным анатомо-физиологическим и психологическим возможностям школьников.

Для психологического развития ребенка, его успешной социокультурной адаптации необходимо гармоничное сочетание внутренних биологических факторов, обеспечивающих морфогенез мозга, и внешних - связанных с социальной ситуацией развития. В тех случаях, когда гармоничность взаимоотношений индивидуума и среды нарушается, возникают разнообразные отклонения в состоянии здоровья и работоспособности учащихся. Максимально быстрое достижение оптимально-возможного уровня развития ребенка и его адаптации имеет больше шансов при раннем комплексном психолого-медико-педагогическом выявлении недоразвившихся функций и их ранней коррекции.

Возможно, что каждый "проблемный" ребенок представляет собой уникальное сочетание проявлений патологии и компенсаторных механизмов - в силу того, что причин возникновения дефектов в онтогенезе достаточно много, и их действие неоднозначно проявляется в симптоматике. Эта уникальность каждого случая, в свою очередь, порождает проблему формирования индивидуальных маршрутов компенсации дефектов (на основе точной и своевременной диагностики нарушений и обнаружения ведущих системообразующих функций, лежащих в основе этих нарушений), и, соответственно, проблему подбора специализированных приемов профилактики затруднений, а также индивидуальных стратегий обучения и развития детей.

Литература:

1. Вторая Ежегодная Всероссийская конференция «Практическая психология в школе (цели и средства)». Материалы сообщений. – СПб., 1997.
2. Дети группы риска. Материалы международного семинара. - СПб., 1998.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: современные теории интеллекта и креативности. – СПб., 1999.
4. Заваденко Н.Н., Петрухин А.С. и др. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование. //Вопросы психологии, 1999, № 4.
5. Переслени Л.И. Возможности изучения структуры познавательной деятельности детей по характеристикам прогнозирования. //Вопросы психологии, 1993, № 4.
6. Перспективы развития дошкольного и начального образования. Герценовские чтения. - СПб., 2002.
7. Практическая психология в школе (цели и средства). Тезисы IV Ежегодной Всероссийской конференции. – СПб., 1999.
8. Психология: итоги и перспективы (30 лет факультету психологии СПбГУ). Тез. науч.-практ.конф./Под общей редакцией А.А.Крылова. – СПб., 1996.

9. Ясюкова Л.А. Особенности интеллектуального развития детей в зависимости от программ обучения. Доклад на 2-й Ежегодной Всероссийской конференции «Практическая психология в школе (цели и средства)».– СПб., 1997.

И. И. Игнатович

Психолого-педагогические проблемы обеспечения преемственных связей между дошкольным и начальным звеньями образования

Несмотря на то, что проблема преемственности в системе образования не нова, она, к сожалению, по-прежнему остается нерешенной в полной мере. Более того, школьная реформа, предусматривающая переход к 12-летнему общему образованию начиная с шестилетнего возраста (который психологически определяется как дошкольный) обостряет проблему преемственности, делая ее еще более актуальной.

В правительственных документах, касающихся вопросов воспитания и обучения подрастающего поколения, в решениях коллегии Министерства общего и профессионального образования РФ, в разнообразных научно-методических исследованиях преемственность между всеми звеньями рассматривается как основное средство непрерывности образования. Реализация принципа преемственности дошкольного и начального обучения осуществляется согласно положению Закона РФ об образовании [7] в том, что учебно-воспитательные программы разных уровней должны быть взаимосвязаны, а отбор их содержания адекватен базисным направлениям развития ребенка (умственного, социально-нравственного, эмоционального, художественно-эстетического и др.) В Законе отмечается значимость нацеленности педагогических технологий на развитие познавательной активности, творческих способностей, коммуникативности и других личностных качеств ребенка, соответствующих целям дошкольного воспитания и обучения и основаниям преемственности со следующей ступенью образования.

Однако в настоящее время приходится констатировать, что взаимосвязь между ступенями образования по-прежнему остается лишь декларацией, закрывающей реальную брешь в непрерывности педагогического процесса. Прежде всего, это относится к разрыву между дошкольным и начальным школьным образованием, хотя по признанию психологов и педагогов, именно этот возрастной период является наиболее важным для общего развития, формирования личностных качеств, необходимых в течение всей последующей жизни и служащих фундаментом для приобретения специальных знаний и навыков [1].

Еще в семидесятые годы двадцатого столетия выдающийся отечественный психолог Д.Б. Эльконин [10] указывал на внутреннюю общность двух “формаций” эпохи детства - дошкольного и младшего школьного возрастов. Известно, что игра - ведущая деятельность детей дошкольного возраста; в школе ведущей становится уже учебная. Ее особенность состоит в том, что она обязательна: ученик должен целенаправленно, систематически овладевать умениями, знаниями, навыками, так как от этого зависят его успехи.

Поступление в школу - качественно новая ступень в развитии ребенка. Изменения затрагивают практически все сферы его жизни, происходит ломка сложившихся стереотипов поведения и деятельности: теперь дети обучаются в условиях жесткой организации и большая часть времени отдается урокам, а на игры и свободную деятельность времени практически не остается; неформальное общение с педагогом, преобладавшее в детском саду, заменяется регламентированным (как правило, школьный учитель ограничивается чисто ролевым воздействием). В результате психика ребенка оказывается под воздействием огромной нагрузки, и следствием этого может явиться снижение уровня устойчивых познавательных интересов, развития произвольных внимания и памяти, что в итоге приводит к общему нежеланию учиться. По терминологии разных исследователей эти

явления позволяют говорить о “школьном стрессе” или “затяжной адаптации” [1].

В исследованиях А. Л. Венгера [2], М. Г. Елагиной [6], Е. Е. Кравцовой [8], К. Н. Поливановой [9] и др. отмечается, что дети, поступающие в школу, находятся в противоречивой позиции, так как учебная деятельность начинает оттеснять игровую, которая не использовала еще перспективы своего развития. В подобной ситуации учебная деятельность начинает осуществляться как внешняя по отношению к внутренней мотивации ребенка. Школьная жизнь воспринимается формально, а содержательная сторона учебной деятельности еще не выступает в качестве актуальной.

В своем последнем интервью для журнала “Дошкольное воспитание” выдающийся российский психолог В. В. Давыдов отметил, что преемственность между школой и детским садом достигается директивными методами, в “явочном порядке”: дошкольников усиленно натаскивают в области псевдошкольных знаний и умений, а в начальной школе эксплуатируют дошкольный опыт ребенка, пытаясь просто придавать новую - систематическую - форму тому, что он уже почерпнул в условиях детского сада, семьи и т.д. [4]. Раскрывая самоценность дошкольного возраста В. В. Давыдов указывает на то, что именно в данном возрастном периоде ребенок осуществляет разные виды свободной деятельности - игра, рисование, музицирование, слушание сказки, конструирование и т. д. по собственному желанию; сам процесс их выполнения и их итоги прежде всего радуют самих детей и окружающих взрослых, не имея при этом каких-либо жестких правил и норм. Но вместе с тем, многообразие этих видов деятельности дает детям достаточно знаний, умений и навыков, развивает их чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества. Таким, опосредованным, образом, решаются в дошкольном возрасте развивающе-образовательные задачи [4], [5].

Все это очень существенно для последующего поступления детей в школу. Внутренние закономерности психологического развития в до-

школьном и младшем школьном возрасте едины. Между этими возрастными периодами, согласно исследованиям Д. Б. Эльконина [10], не обнаруживается резких переходов в психическом развитии детей, более того, много общего: доверчивое подчинение ребенка авторитету взрослого - его требованиям, оценкам, подражание внешним манерам поведения, рассуждениям; повышенная восприимчивость ко всему новому, наивно-игровое отношение к тому, с чем он сталкивается; преобладание образных форм познания окружающего мира (образной памяти, образного мышления).

Тенденции развития психических процессов в переходный период - от дошкольного возраста к младшему школьному - свидетельствуют не о качественных изменениях, а скорее о количественных. У шестилетнего ребенка интенсивно развиваются такие свойства нервной деятельности, как сила, подвижность, уравновешенность процессов. Однако возбуждение преобладает над торможением. Ребенку трудно сдерживать себя. Поэтому опытный учитель должен быть внимателен и терпелив по отношению к своему воспитаннику, понимая, что его непослушание может быть следствием реактивности и подвижности, а малая устойчивость внимания и неумение управлять своим поведением наступает часто в силу истощаемости нервных клеток коры больших полушарий.

В исследованиях Л. С. Выготского[3], В. В. Давыдова и В. Т. Кудрявцева [5], отмечается, что сущность переходного периода состоит в том, что у ребенка уже есть основные предпосылки учения - произвольность, способы познавательной деятельности, мотивации, коммуникативные умения и т. д. Однако он по существу еще дошкольник, который, переступая порог школы, несет собой яркие представления о мире.

Бесспорно, переход от образно-чувственного этапа познания к абстрактно-понятийному для ребенка не является легким. И основная задача как детского сада, так и школы - обеспечить на первых этапах обучения специфически дошкольные методы и формы организации жизни детей. Игровая деятельность, как ведущая, не должна исчезать сразу: в психоло-

гически грамотно построенном учебно-воспитательном процессе она постепенно и закономерно уступит место учебной деятельности.

К современным противоречиям во взаимосвязи дошкольной и школьной систем образования относится подготовка детей к первому классу путем усвоения ими “школьных” технологий. Интенсификация обучения в детских садах, включение элементов школьной программы в работу с детьми, использование заданий повышенного уровня сложности - все это превращает детский сад (на этапе старшего дошкольного возраста) в мини-школу. Во многом провоцируется такой подход к проблеме преемственности тем, что школы при приеме в первый класс, предъявляют требования, основанные именно на владении ребенком конкретными учебными знаниями и умениями.

К сожалению, усиленно развивается тенденция раннего изучения школьных предметов на основе некоторого дублирования программы первого класса, что входит в противоречие с задачами дошкольного образования и неблагоприятно влияет на здоровье детей. У ребенка прошедшего такую подготовку, создается иллюзия знания материала, с которым он знакомится в школе, ученик становится невнимательным, у него пропадает интерес к учебной деятельности, и уже в конце первого года обучения в школе у ребенка могут проявиться трудности в учебе.

Наряду с этим определенный процент детей приходит в школу не подготовленным даже на уровне элементарной информированности об окружающем мире. У них не развиты, в соответствии с возрастом, такие психические функции, как интеллектуальная, моторная, эмоционально-волевая и др. [1, с. 4]

Таким образом, грамотное решение психолого-педагогических проблем преемственности возможно, лишь в том случае, если будет реализовываться единая линия развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного детства. Педагогический процесс может носить последовательный и перспективный характер только тогда, когда проблемы

дошкольного и начального образования будут решаться не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи, что позволит школе опираться на развитие ребенка, осуществляющееся в дошкольном учреждении.

В свою очередь, этот процесс требует гармоничного соблюдения ряда условий:

- создание общей среды развития детей от трех-десяти лет в целях обеспечения их разнообразной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин);
- реализация взаимообусловленных подходов к организации воспитательно-образовательного процесса в школе и детском саду;
- опора на общие принципы построения программ и методик;
- применение разнообразных форм организации обучающих занятий и уроков (оптимальное сочетание фронтальных, групповых, подгрупповых, и индивидуальных занятий с нерегламентированной деятельностью детей (факультативы, клубы, кружки);
- разработка здоровьесберегающих принципов построения режима дня (гибких для воспитанников детского сада и учащихся начальной школы);
- реализация нетрадиционных форм взаимодействия воспитателей и учителей; детей, родителей и педагогов;
- использование общих принципов отбора и подготовки педагогических кадров.

Проблема преемственности в системе образования - долгосрочная и трудная. Для ее успешного решения необходимо не только единство усилий ученых и практиков, но и серьезные структурные изменения в начальной школе, коррекция содержания образования на этапах начального обучения, совершенствование системы переподготовки педагогических кадров.

Литература

1. Арапова Н., Шкуро Д. Информация о Всероссийском совещании по проблемам преемственности дошкольного и начального образования // Дошкольное воспитание - 2000 - № 3. - С. 4-5.
2. Венгер А. Л. Психологические особенности шестилетних детей. - М., 1985.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т., Т. 4.. - М., 1984.
4. Давыдов В. В. Деятельность ребенка должна быть желанной и радостной // Дошкольное воспитание – 1998 - № 5. - С. 83-86.
5. Давыдов В.В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии - 1997 - № 1.
6. Елагина М. Г. Кризис семи лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. - 1989. - 1. - С. 37 - 42.
7. Закон Российской Федерации “Об образовании”. - Мурманск, 1992.
8. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к школе. - М., 1991.
9. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. - М., 2000.
10. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М., 1995.

Проблемы истории психологии

Г.А.Урунтаева

П.Ф. Лесгафт о теоретико-методических аспектах изучения воспитателем дошкольника.

П.Ф. Лесгафт (1837-1909), крупнейший русский педагог, вопросы воспитания ребенка связывал неразрывно с его изучением.

П.Ф. Лесгафт, исходя из гуманистических позиций, неоднократно призывает не допускать произвола при обращении с ребенком, признавать ценность его личности, уважать ее, «содействовать развитию человека со

всеми присущими ему качествами» (6, с. 271). Признание в ребенке личности требует от воспитателя знания всех ее проявлений - нравов, потребностей, дум, рассуждений.

Знания ребенка требует и специфика педагогического труда, как особо трудного и ответственного прежде всего в отношении воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

П.Ф. Лесгафт подчеркивает огромное значение дошкольного детства в психическом развитии ребенка как первоначального этапа в формировании типа его личности, когда закладываются главные особенности психики, фундамент всего дальнейшего развития, усваиваются обычаи и привычки данной местности и семьи, которые имеют большое влияние на жизнь человека. Ученый утверждает, что воспитание в первые годы жизни, пока ребенок остается в родной семье, оставляет на всю жизнь неизгладимые следы. П.Ф.Лесгафт предъявляет высокие требования к воспитателю, которым должен быть человек широко образованный, сдержанный, интеллигентный и любящий свое дело. Воспитание, разъясняет автор, «может быть достигнуто не криком, шумом или внушением, а только простым, логичным, последовательным, выдержанным и правдивым отношением преподавателя к своему ученику. Только человек может воспитывать человека, а зверь – зверя».

Понимая огромную ответственность педагогического дела, П.Ф. Лесгафт, как Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптерев, И.А. Сикорский и др., призывает педагогов относиться к нему осознанно, внимательно, поскольку в громадном большинстве случаев не наследственные особенности ребенка, а неправильно выбранные приемы воспитания могут нанести ему непоправимый вред в нравственной и умственной сфере.

П.Ф. Лесгафт требует от педагогов ясно представлять не только все звенья воспитательного процесса, но и их взаимосвязи друг с другом: цели, средства и результаты их применения, то есть понять сущность тех изменений, которые происходят в ребенке как предмете воспитания. Такое осо-

знание П.Ф.Лесгафт называет психологическим анализом. Его сущность он раскрывает в одном из отчетов, в котором указывает, что преподаватель гимнастики «должен хорошо себе разъяснить значение всех назначаемых им упражнений, их последовательность, связь и цель..., быть также хорошо знаком не только с физическими, но и с психическими качествами своего ученика и должен уметь производить, как каждый мыслящий педагог, психологический анализ способностей занимающегося, которому он все действия разъясняет» (5, с.355). Связывая цель воспитания со знанием ребенка, П.Ф. Лесгафт призывает: «Необходимо точное и определенное знание смысла своего дела, знание своего ученика и умение анализировать его» (4, с.260). «Необходимо, чтобы преподаватель был в состоянии определить степень развития и понимания своего ученика и узнать влияние своих объяснений на него» - пишет П. Ф. Лесгафт, требуя от воспитателя оценить результаты своих воздействий на ребенка (4, с.260). Воспитатель должен не только помнить о той цели, которую он преследует своими действиями, но и понимать, достигает ли он этой цели.

П.Ф. Лесгафт приводит пример, когда невнимательный ученик мешает другим детям в игре. Первая мера, о которой вспоминает педагог, - это удалить ребенка. Но П.Ф. Лесгафт предупреждает, что невнимательность, рассеянность может быть вызвана разными причинами, связанными с природой, индивидуальностью ребенка, как усталость, нездоровье или его расстройство чем-либо. В данном случае эта причина не понята педагогом и поэтому принятая мера оказывается неадекватной причине поведения. Более того, выбор меры не должен основываться на раздражении воспитателя поступком или проступком ребенка. Ведь раздражение «исключает спокойную и справедливую оценку поступка ребенка и ведет к произвольному и несправедливому преследованию ребенка, к оскорблению его личности, а это в свою очередь порождает в нем злобу и ненависть к преследователям» (6, с.269). По мнению П.Ф. Лесгафта, сила разумного воспитания основывается на вдумчивом анализе поведения ребенка и тех

результатов в его развитии, к которым оно может привести. Поэтому такое воспитание доводит «ребенка до способности к анализу, к выработке понятий и истин, научает его понимать правду, глубоко уважать и любить тех, которые поступали с ним по правде и не оскорбляли его личного достоинства» (6, с.269).

П.Ф. Лесгафт настаивает, что воспитатель должен понять, какое действие окажут на организм и психику ребенка, к каким изменениям в них приведут применяемые средства воспитания.

П.Ф. Лесгафт категорически отвергает действия воспитателя по шаблону, слепо, по рутине, на основе предположений, личных воззрений, и субъективных чувствований, без достаточного осознания. Ученый настаивает на осознании педагогом целей воспитания, которые видит в содействии развитию человека.

Психическое развитие он рассматривает как процесс, в котором наблюдается единство физического и психического, духа и тела, а также гармоническое становление всех сторон психической деятельности - умственной, эмоциональной, волевой, нравственной. Такое гармоническое, всестороннее развитие деятельности человека и его организма должно составлять общую цель воспитания и образования .

П.Ф. Лесгафт различает понятия «воспитание» и «образование» Под воспитанием он имеет ввиду нравственное развитие, а под образованием – умственное, эстетическое и физическое. В семье преимущественно складывается тип и характер человека, а школа способствует решению образовательных задач. Он уверен в том, что «нельзя ребенка сделать человеком, а можно только этому содействовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека» (10, с.204). Главными условиями такого содействия П.Ф. Лесгафт считает: 1) определенные гигиенические условия; 2) «последовательность в отношении слова и дела при обращении с ребенком; 3) отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность этих действий и 4) признание личности ребенка постоянным обращением с ним

как с человеком, и полным признанием за ним права личной неприкосновенности» (10, с.204). Формулирование этих условий воспитания вытекает из гуманистической позиции П.Ф. Лесгафта, защищающей право ребенка на своеобразный путь развития, утверждающий требование бережного, внимательного, уважительного к нему отношения. Соблюдение этих условий опирается на изучение ребенка.

П.Ф. Лесгафт, как представитель антропологического подхода к различным сторонам развития человека придерживается традиции целостного анализа человека в русской педагогике, продиктованной гуманизмом, то есть стремится к целостному научному познанию человека в единстве его физического, умственного и нравственного развития, его природы и общественных свойств. Разъясняя свою позицию, П.Ф. Лесгафт пишет: «В организме человека все так связано, что всякое искусственное разъединение его отправлений нарушит общую гармонию деятельности и не приведет к желанным результатам; поэтому всего плодотворнее будет деятельность того педагога, которому доступны всестороннее понимание ребенка и связь наблюдаемых у него проявлений. В последнем случае воспитательные и образовательные цели сливаются, как и проявления, замечаемые в природе. Задачи воспитания и образования становятся общими – содействовать возможно большей сознательности в проявлениях и действиях молодого человека и устойчивости нравственного его характера» (9, с.235). Педагог, считает П.Ф. Лесгафт, должен знать условия психического развития ребенка, прежде всего условия семейного воспитания. Знание этих условий поможет педагогу понять поведение, нрав, черты, поступки ребенка, причины этих поступков, установить взаимосвязи между индивидуальными особенностями ребенка и условиями его семейного воспитания. П.Ф. Лесгафт стремится утвердить педагогику и изучение ребенка на научных основах, учитывающих законы развития человеческого организма и психики. Он уверен, что педагог, учитель, воспитатель должен быть в какой-то мере психологом, тонким наблюдателем, «не книжноуче-

ным, а непременно образованным человеком» (9, с.248). Чтобы понять ребенка, влияние на него внешних условий, следует обратиться, считает П.Ф. Лесгафт, к основам наук, «изучая которые, мы узнаем устройство и отправления человеческого организма, состояние его в различные периоды жизни, происходящие в нем физические и химические процессы и влияние на него окружающей среды» (7, с.226).

Достаточно емко позицию П.Ф. Лесгафта о единстве изучения и воспитания ребенка формулирует И.В. Чувашев: «Лесгафт не отрывал изучение детей от вопросов воспитания. Тщательное изучение личности ребенка каждым педагогом в процессе непосредственной работы, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, горячая искренняя любовь к детям, мудрость в выборе средств воспитания – основные требования к педагогу по Лесгафту» (13, с.92).

В русской науке XIX в. П.Ф. Лесгафт первый делает попытку создания типологии детских характеров. Ее цель автор видит в том, чтобы выяснить, как влияют условия семейной жизни ребенка на его проявления, на установление его темперамента, типа и характера. Типологию он строит эмпирическим путем, на основе сбора, обработки, обобщения, систематизации данных непосредственного наблюдения за особенностями физического и психического развития детей, когда в этих особенностях фиксируются признаки сходства и различия, которые определяются индуктивным путем. Затем, от товарищей, земляков, родителей выяснялись условия жизни ребенка, которые могли содействовать проявлению наблюдаемых у него черт. П.Ф. Лесгафт указывает, что «приведенное при описании каждого отдельного типа не принадлежит одному лицу, а собрано в один образ из наблюдения над многими лицами» (8, с.275).

С понятием «тип» П.Ф. Лесгафт связывает понятия «темперамент» и «характер», проводит анализ этих понятий. Он считает, что темперамент является наследуемым, формирующийся тип поведения ребенка зависит от влияния среды, в которой он растет, а характер – от волевых проявлений

и активности самого ребенка. Автор исходит из того, что «тип ребенка представляет прямое и непосредственное следствие условий, в которых он жил и воспитывался, а проявления его видоизменяются по силе и быстроте, смотря по темпераменту и степени развития его характера» (10, с.138). С понятием «тип» П.Ф. Лесгафт соотносит особенности личностного отношения к окружающей ребенка действительности и особенности его нравственного развития. Сущность темперамента он трактует как степень возбудимости от воздействия внешних и внутренних стимулов, продолжительность реакции на эти воздействия. Главными характеристиками темперамента для автора выступают сила и быстрота действий и чувств. Характер определяется как умение человека следовать в своих размышлениях и действиях общим положениям, проявлять в опоре на них свою самостоятельную индивидуальную деятельность, как умение объективно оценивать свои ощущения и чувства и сознательно направлять свои действия.

П.Ф. Лесгафт выделяет шесть типов: лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягко-забитый, злостно-забитый, угнетенный, подчеркивая в названии типа главную проблему в его развитии. В нормальном типе, по мнению автора, должны быть «сосредоточены все качества, указывающие на полное гармоническое строение и соответственные ему отправления, как физические, так и умственные и нравственные» (10, с.138). Подчеркнем два момента, характеризующие типологию П.Ф. Лесгафта, - во-первых, ее практическую направленность и, во-вторых, ее системообразующий фактор – условия семейного воспитания.

Б.Г.Ананьев, Е.С.Бух, М.П.Иванова, А.Ф.Лазурский, Г.М.Махмудов, А.А.Никольская и др. неоднократно указывали на практическую направленность типологии П.Ф. Лесгафта по способу ее построения, опирающемуся на непосредственные наблюдения, и по предназначению – адресованность педагогам и родителям в целях совершенствования воспитательного процесса.

П.Ф. Лесгафт, по мнению В.Я. Стоюнина, выступает как тонкий психолог, имеющий громадный запас наблюдений над детьми в их семейной и школьной жизни, обладающий способностью наблюдать, группировать наблюдения и выводить типические черты из общей характеристики. В.Я. Стоюнин, называя труд П.Ф. Лесгафта «лучом света в педагогических потемках», пишет: «...г. Лесгафт дает... наставникам возможность вернее и скореезнакомиться с личностью учеников в школьной массе, разделяя их на типы и рассматривая, в каком виде ребенок является в школу и какая связь существует между его прежнею семейной жизнью и тем типом, к которому его можно отнести при появлении в школе» (12,с.245). В.Я. Стоюнин призывает педагогов изучать человеческую природу и законы ее развития, наблюдать за развитием ребенка в соответствии с программой, вытекающей из работы П.Ф. Лесгафта. Зная типы детей и законы их развития, педагог может определить направление и наклонности детей, поступающих в школу, а затем указать на ошибки в семейном воспитании. Выяснив личность ребенка в данный момент, воспитатель выбрал бы воспитательные меры, которые помогли смягчить вредное действие неразумного домашнего воспитания. На практический характер типологии П.Ф. Лесгафта указывает Г.Г. Шахвердов: «Живые образы различных типов детей, описанных и критически разобранных П.Ф. Лесгафтом, являлись для родителей и школьных учителей несравненно более интересными, поучительными и давали гораздо больше, чем многие надуманные, отвлеченные и оторванные от жизни классификации характеров и личностей, приводимые в большом изобилии в соответствующей характерологической литературе» (14, с.33). Об условиях семейного воспитания как системообразующем факторе типологии пишет Б.Г. Ананьев: «Лесгафтом великолепно показано, что ребенка воспитывает в семье не отдельное замечание родителей, не какие-то специальные надуманные приемы воспитания, а общий склад жизни, образ действий родителей, реальные взаимоотношения детей и родителей, отношение семьи к окружающей жизни» (1, с.84). Практически

педагогический, прикладной характер труда П.Ф. Лесгафта состоит в демонстрации педагогу, какую психологическую реальность он может наблюдать в воспитательном процессе - живые, яркие, правдивые, очень жизненные типы детей и условий их семейного воспитания.

Исследователи, например А.Ф. Лазурский, подчеркивали, что типология П.Ф. Лесгафта имеет чисто эмпирический характер, поскольку не определены признаки, которые лежат в ее основании, не установлена связь основных черт характера с другими свойствами. К построению типологии А.Ф. Лазурский и П.Ф. Лесгафт подходят с разных позиций. П.Ф. Лесгафт идет от описания поведения ребенка и его взаимосвязей с условиями семейного воспитания к определению типа: «В настоящем этюде представлены главные типы детей, которые приходится наблюдать при появлении их в школе, и, по возможности, выяснена связь, существующая между наблюдаемыми типичными проявлениями и условиями, при которых дети развиваются в семье» (10, с.19). А.Ф. Лазурский строит характерологию, индивидуальную психологию как особую область психологической науки, решая прежде всего научную задачу создания теоретической модели личности, а от нее идет к определению типа.

Поскольку описание типов П.Ф. Лесгафта представляет собой своеобразные психолого-педагогические характеристики на детей, составленные по определенной схеме-программе, проследим вслед за М.Н. Слободзинской ее разделы.

В первом представлены условия семейного воспитания, среда взрослых, окружающая ребенка, анализируется уровень развития взрослых, их нравственный облик, отношение к ребенку.

Во втором описаны проявления ребенка в трех сферах развития – физической, умственной, нравственной.

В третьем показано отношение к ребенку со стороны товарищей, учителей и наставников, взаимоотношения между ними.

В четвертом даны предположения, прогнозы о будущем ребенка.

В пятом определены возможности корректив, исправлений также в трех сферах – в физической, умственной, нравственной.

Каждый из разделов характеристики имеет ряд параметров. Изучение умственных и нравственных особенностей выявляет такие показатели: особенности поведения в классе, на уроках, дома во время приготовления домашних заданий и наедине, степень наблюдательности и активно-волевых действий, наиболее характерные нравственные качества, навыки самостоятельного мышления.

При изучении физических проявлений отмечается степень активности, усвоение элементарных приемов простой работы, особенности пространственных отношений и распределение работы во времени, соотношение между воспринимаемым впечатлением, размышлением и действием. М.Н. Слободзинская заключает, что типология П.Ф. Лесгафта отражает внутреннее содержание уровня воспитанности личности через характеристику нравственных отношений ребенка к окружающим и к самому себе (1).

Заметим, что в определении типа П.Ф.Лесгафт идет от описания фактов, составления их симптоматики (первый, второй и третий разделы характеристики) к выдвижению прогноза, относительно будущего ребенка и направлений в его развитии (четвертый раздел), а затем к составлению плана коррекции (последний раздел).

Перейдем к рассмотрению принципов, которыми руководствуется П.Ф. Лесгафт при составлении школьных типов. Напомним еще раз, что главную задачу своей типологии автор видит в установлении закономерностей развития типа под влиянием условий семейного воспитания. Например, в описании лицемерного типа П.Ф. Лесгафт ставит такие задачи его анализа: «...Каким же образом мог развиваться такой тип в семье и дойти иногда еще вне школы до таких твердо установившихся форм, какие приходится встречать там? Какие условия могли создать такого ребенка, какую связь и значение имеют все те явления, которые у него наблюдаются»

(10, с.27). Указанные задачи анализа выступают для воспитателя своеобразной программой наблюдения за поведением ребенка в соответствии с генетическим принципом. П.Ф. Лесгафта интересует история жизни ребенка, закономерности возникновения и развития наиболее существенных и важных черт его характера во всех своих сторонах и особенностях, во взаимосвязи всех факторов, в единстве прошлого, настоящего и будущего, в соотношении с возрастными изменениями. Так, характеризуя развитие лицемерного типа, автор называет те условия семейного воспитания, которые главным образом определяют его развитие - изменчивость, шаткость и ложь окружающих ребенка взрослых, тем самым определяя не только приоритет генетического принципа в анализе типа, но и ведущие факторы в его возникновении.

На генетический принцип, лежащий в основе классификации П.Ф. Лесгафта, указывает А.Ф. Лазурский: «Все шесть типов Лесгафта представляют собой в сущности лишь описание того, каким образом извращается личность ребенка под влиянием разного рода неблагоприятных семейных условий и плохого воспитания» (2, с.33).

П.Ф. Лесгафта интересует не внешняя картина поведения ребенка, а ее внутренняя сущность. Так, называя одну из особенностей лицемерного ребенка, как демонстрация своих болезней окружающим, автор вскрывает истинные мотивы его поведения, состоящие в желании их разжалобить. П.Ф. Лесгафт показывает и индивидуальные проявления в поведении такого ребенка, описывая случай с мальчиком, который стал плохо видеть за два месяца до экзамена. Более того, автор старается увидеть главные, ведущие черты того или иного типа, например, ложь как характерное проявление лицемерного. П.Ф. Лесгафт в описании типов выделяет не просто их отрицательные стороны, а указывает на наиболее существенные недостатки семейного воспитания, губительно влияющие на психическое развитие детей.

П.Ф. Лесгафт считает, что в анализе развития важно увидеть направления генезиса той или иной особенности, будущее ребенка. Автор так определяет перспективу развития лицемерного типа: «Клевета, сплетня, наговор, доносы, ложь делают его как невозможным товарищем, так и вообще невозможным сожителем» (10, с.27). В прогнозе развития автор всегда указывает то неразрывное единство прошлого, настоящего и будущего, представляющее его суть. «Ложь, внешний блеск и хвастовство, - пишет он, - составляют поэтому наследие той среды, в которой ребенок воспитывался: они составляют прямое последствие недостатка внутренних достоинств и слабого умственного его развития» (10, с.33). Так автор пытается установить взаимосвязь и взаимообусловленность описываемых им особенностей психики ребенка друг с другом, а также с условиями семейного воспитания. Он предсказывает путь развития, определяет его направление и возможные варианты, выделяет его проблемы и трудности. Можно утверждать, что П.Ф. Лесгафта интересуют наиболее сложные проблемы в развитии ребенка, их типология. Своевременное определение воспитателем проблемы, позволит наметить пути коррекции, выбрать наиболее адекватные меры для ее преодоления, создать ребенку условия для всестороннего, физического, умственного и нравственного развития. П.Ф. Лесгафт разъясняет: «Вся тайна семейного воспитания в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развертываться, делать все самому; взрослые не должны забегать вперед и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, всегда относиться к ребенку с первого дня появления его на свет, как к человеку, с полным признанием его личности и неприкосновенности этой личности» (10, с.209).

В трудах П.Ф. Лесгафта проблема изучения воспитателем дошкольника воплотилась в проблему типологии, привела к разработке программы всестороннего исследования наиболее сложных проблем в психическом развитии дошкольника во взаимосвязи диагноза, прогноза и плана коррекции. Описание типов выступило как некоторая целостность физических,

умственных и нравственных особенностей ребенка, проявляющихся в его поведении и сформировавшихся в условиях семейного воспитания.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания //Избр.психол. труды в 2-х т.т. Т.II. – М.:Педагогика, 1987.-с.82-102
2. Лазурский А.Ф. Классификация личностей //Лазурский А.Ф. Избр. труды по психологии. – М.:Наука, 1997. – с.5-266 (Серия: Памятники психологической мысли)
3. Лесгафт П.Ф. Значение школы //Лесгафт П.Ф. Избр.пед.соч. /Сост. И.Н.Решетень. – М.:Педагогика, 1988. – С.340-353.
4. Лесгафт П.Ф. Извлечение из книги «Приготовление учителей гимнастики в государствах Западной Европы» //Лесгафт П.Ф. Избр. труды /Сост. И.Н.Решетень. – М.:Физкультура и спорт, 1987. – С.258-273.
5. Лесгафт П.Ф. Комментарии. Приготовление учителей гимнастики в государствах Западной Европы //Лесгафт П.Ф. Избр. труды /Сост. И.Н.Решетень. – М.:Физкультура и спорт, 1987. – С.354-355.
6. Лесгафт П.И. О наказаниях в семье и их влиянии на развитие типа ребенка // Лесгафт П.Ф. Избр. труды /Сост. И.Н.Решетень. – М.:Физкультура и спорт, 1987. – С.354-355.
7. Лесгафт П.Ф. Об отношении анатомии к физическому воспитанию // Лесгафт П.Ф. Избр. труды /Сост. И.Н.Решетень. – М.:Физкультура и спорт, 1987. – С.225-258.
8. Лесгафт П.Ф. Ответ на статью г. Каптерева «О детских типах» // Лесгафт П.Ф. Избр.пед.соч. /Сост. И.Н.Решетень. – М.:Педагогика, 1988. – С.273-276.
9. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // Лесгафт П.Ф. Избр.пед.соч. /Сост. И.Н.Решетень. – М.:Педагогика, 1988. – С.228-264.

10. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание и его значение // Лесгафт П.Ф. Избр. пед. соч. / Сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – С. 18-228.
11. Слободзинская М.Н. Семейное воспитание в педагогической системе П.Ф. Лесгафта: Дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1946. – 307 с.
12. Стоюнин В.Я. Луч света в педагогических потемках // Стоюнин В.Я. Избр. пед. соч. / Под ред. Н.А. Константинова. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – С. 238-259.
13. Чувашев И.В. П.Ф. Лесгафт о воспитании детей в семье // Советская педагогика. – 1940. - № 7. – С. 79-87.
14. Шахвердов Г.Г. П.Ф. Лесгафт // Лесгафт П.Ф. Избр. пед. соч. в 2-х т.т. Т. 1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – с. 7-55.

Содержание

Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки в вузе

Синкевич И.А.

Система психолого-педагогической подготовки учителей начальных классов к полихудожественной деятельности

3

Сергеева А.А.

Музыкальная психология и психология музыкального образования в контексте профессиональной подготовки педагогов-музыкантов.

Храпенко И.Б., Юшина Н.В.

Методическое обеспечение стажерской практики будущих педагогов-психологов

Педченко Ю.Г.

Комплексная сказкотерапия в системе подготовки студентов-психологов

Гошева Е.Н.

Проблемы проведения диагностики дошкольников в ходе психолого-педагогической практики студентов

Проблемы возрастной психологии

Иванов А.Н.

Особенности политического самосознания студентов

Барышева Т.Д.

Психологические и психофизиологические проблемы школьной дезадаптации

Игнатович И.И.

Психолого-педагогические проблемы обеспечения преемственных связей между дошкольным и начальным звеньями образования

Проблемы истории психологии

Урунтаева Г.А.

П.Ф.Лесгафт о теоретико-методических аспектах изучения воспитателем дошкольника

Список авторов

Барышева Т.Д.	ст. преподаватель
Гошева Е.Н.	аспирант МГПУ
Иванов А.Н.	ст.преподаватель
Игнатович И.И.	канд. пед. н., доцент
Педченко Ю.Г.	ст. преподаватель
Сергеева А.А.	канд. пед.н., ст.преподаватель
Синкевич И.А.	канд. пед.н., доцент
Урунтаева Г.А.	канд. психол. н., профессор
Храпенко И.Б.	ст. преподаватель
Юшина Н.В.	ст.преподаватель

Ученые записки МГПУ
Коллектив авторов
Психологические науки: Сборник научных статей. Вып.4.

Подписано в печать

Отпечатано в редакционно-издательском отделе (РИО) МГПУ

Мурманский государственный педагогический университет
183720, г.Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15