

Структурные компоненты общепедагогической подготовки	Содержание структурных компонентов
1	2
Формирование профессионально-значимых характерологических качеств у будущих учителей	Гражданская и профессиональная направленность личности учителя на прогрессивное духовно- нравственное развитие воспитуемых, стимулирование у последних позитивной социализации, их саморегуляции и саморазвития
Формирование научно-профессионального аспекта мировоззрения	Научный педагогический тезаурус и его использование в процессе постановки и решения педагогических задач; развитый научно-практический стиль мышления
Формирование общепедагогических знаний	Система знаний о сущности воспитательно-образовательных систем, о законах их построения и обеспечения успешной работы в них воспитателей и воспитуемых (содержательные и технологические аспекты работы каждого учителя)
Формирование общепедагогических навыков	Навыки воздейственной выразительной (эмоционально богатой) речи; навыки грамотного письма; навыки целесообразных движений; навыки счёта; навыки личной и общественной гигиены; навыки библиографические и др.
Формирование общепедагогических умений	Умения - решения педагогических задач на основе анализа реальных условий практики (умения психолого-педагогической диагностики, целеполагания, планирования, выполнения принятого плана движения к цели и, наконец, умения оценки степени достигнутых результатов; умения саморефлексии и др.)

лучшего практического решения задач», возникающих в сфере преподавания и воспитания» (цитируется по «Учительской газете» от 15 октября 1996 г.)

Решение учебно-исследовательских задач различного типа, класса и уровней способно актуализировать процесс фундаментализации мировоззренческого воспитания будущих учителей, формирование у них научно-практического профессионального стиля мышления, развития общепедагогических навыков и умений, то есть помочь выполнить стратегическую функцию кафедры педагогики.

Л.Г. Жедунова, К.К. Мещерякова

Формирование автономности и совместности у детей-сирот в условиях детского дома

По целому ряду причин, связанных с социально-экономической ситуацией в нашей стране, растёт число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Процесс их личностного развития проходит вне семьи в детских домах и школах-интернатах. Ребёнок, выходящий за порог детского дома, должен

стать человеком, готовым самостоятельно решать проблемы, возникающие на его жизненном пути.

Современные исследования особенностей психического развития воспитанников детских домов выявляют, что для них характерна меньшая социальная адаптированность как в детстве, так и в последующей взрослой жизни по сравнению с их сверстниками, живущими с родителями. Отмечается также качественно отличный характер становления личности ребёнка-сироты в сравнении с детьми, растущими в семье [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 18]. Специфическое отставание наблюдается в следующих областях развития:

- сфера обращения со взрослыми и со сверстниками;
- эмоционально-волевая сфера;
- познавательная сфера;
- самосознание, психосексуальная идентичность;
- социально-ролевое поведение.

Основным фактором, искажающим становление психики ребёнка-сироты, является дефицит отношений совместности с окружающими взрослыми. Содержание и формы общения со взрослыми определяются режимными моментами и групповой отнесённостью.

Традиционная система психологической поддержки ребёнка-сироты базируется на идее

изначальной дефицитарности ребёнка, оставшегося без родителей, и необходимости компенсировать этот дефицит [8, 10]. Поскольку полностью заменить фигуру матери невозможно, то в результате такой компенсации у ребёнка формируется невротическая потребность в слиянии как со взрослыми людьми, так и со своими сверстниками.

Слияние затрудняет формирование таких важнейших новообразований личности, как автономия, инициативность, социальная компетентность, идентичность [16, 17].

Без этих новообразований ребёнок не может стать собственно субъектом межличностных отношений и сформироваться в зрелую личность.

В настоящее время разрабатывается иной подход к построению системы психологической поддержки ребёнка-сироты [7, 18], позволяющий ему освободиться от зависимостей за счёт актуализации собственных внутренних ресурсов.

Одним из важнейших аспектов при работе с ребёнком-сиротой в рамках данного подхода является формирование автономности и совместности. Открытым остаётся вопрос о выборе наиболее адекватных (опирающихся на логику естественного развития) средств достижения этой цели.

Нами была предпринята попытка формирования вышеупомянутых качеств с использованием средств арт-терапии на материале изобразительной деятельности. Особенность этой работы состоит в том, что средства арт-терапии использовались не в терапевтических, а в коррекционно-развивающих целях.

Изобразительное пространство листа рассматривается нами как пространство, обеспечивающее возможность реального проживания опыта автономии ребёнком-сиротой. Для детей, живущих в условиях вынужденной публичности и регламентированности, изобразительная деятельность порой является единственной возможностью для проявления индивидуальности и осознания своей отдельности от окружающих.

В рамках нашей работы изобразительная деятельность рассматривается как средство раскрытия и реализации творческих возможностей детей-сирот. Рисование предоставляет ребёнку возможность выражения индивидуального понимания окружающего мира на доступном ему языке. В основу программы положен общепризнанный в арт-терапии принцип безоценочности творчества ребёнка, обеспечивающий

свободу и спонтанность самовыражения в процессе рисования.

Немаловажным аспектом в работе с детьми-сиротами является использование изобразительной деятельности для отреагирования негативных переживаний. Поскольку для детей, воспитывающихся в условиях детского дома, характерна дисгармоничность развития эмоциональной сферы, то задействование механизмов отреагирования будет способствовать стабилизации актуального психического состояния ребёнка и развитию его способности к произвольной регуляции собственных эмоциональных состояний.

Использование изобразительной деятельности в аспекте формирования автономности и совместности имеет ряд преимуществ.

Лист бумаги, на котором ребёнок самостоятельно рисует, является его личным пространством, ограниченным для доступа окружающих. Работая на этом пространстве, он может выражать себя различными способами.

При работе в группе личное пространство ребёнка может быть специально обозначено территорией его рисования на общем листе бумаги. Специально задаваемое извне или самостоятельное обозначение ребёнком границ личного пространства защищает его от доступа окружающих. Это обеспечивает ребёнку ощущение безопасности, позволяющее свободно выстраивать взаимоотношения с группой.

В программе широко используется особенность изобразительной деятельности как средства установления взаимоотношений "ребёнок-взрослый" и "ребёнок-ребёнок". Важно подчеркнуть, что в отношениях по поводу рисования взрослый занимает позицию партнёра и выстраивает взаимодействие "на равных". Такая позиция позволяет блокировать проявления невротического слияния и провоцирует ребёнка на апробирование новых стратегий поведения в контакте. В рамках отношений партнёрства самостоятельная изобразительная деятельность способствует осознанию ребёнком собственной отдельности. Этот опыт может быть перенесён в поле взаимодействия со сверстниками.

Реализация программы осуществлялась на базе Красноперекского детского дома города Ярославля в течение 4 месяцев. В работе приняли участие 10 детей 8-12 лет, проживающих в одной группе и обучающихся в 1-2 классах интерната. Все дети социальные сироты, всем поставлен диагноз ЗПР неорганической природы.

Характерной особенностью жизни ребёнка в данном детском доме является то, что он круглосуточно находится в вынужденном контакте с окружающими людьми. Дети спят в спальнях по 20 человек, при этом между кроватями отсутствуют какие-либо перегородки, нет личных тумбочек. Личные вещи ребёнка хранятся в кабинке для одежды или в портфеле, порядок и содержание которых контролируется воспитателем. Выдаваемая ребёнку одежда не закрепляется за ним и при смене белья случайно распределяется между детьми. Естественно, что в таких условиях у ребёнка нет никакой возможности почувствовать свою отдельность.

В нашей работе мы столкнулись с многократно описанным в литературе феноменом неспособности детей-сирот к групповой работе с незнакомым взрослым. Попытки взрослого, не работающего в системе детского дома, организовать деятельность детей, встречались реакциями агрессии, «цепляния», ухода, провокационного поведения. Характерно, что здесь работает механизм слияния – данные реакции распространялись в группе по типу заражения.

В связи с этим мы отказались от работы со всей группой. Первый этап программы осуществлялся на индивидуальных занятиях, целью которых было установление партнёрских взаимоотношений между ребёнком и взрослым.

На данном этапе мы столкнулись с широко известным феноменом детдомовского «Мы», отражающим работу механизма слияния с группой. Некоторые дети отказывались от индивидуального посещения занятий. Работа с ними проходила в присутствии сверстников, обеспечивающих ощущение безопасности в контакте с новым взрослым.

На индивидуальных занятиях дети работали над созданием личной вещи-персональной папки. В условиях детского дома такая возможность является для ребёнка уникальной. Детям сообщалось, что по окончании всех занятий папка будет передана в их личное владение и далее может быть использована для хранения рисунков, фотографий, вырезок из журналов и других дорогих ребёнку вещей. Немаловажным мотивирующим фактором, стимулировавшим изобразительную деятельность детей по оформлению папки, являлась возможность показать её воспитателям, посещающим ребёнка родственникам, сверстникам.

Создание ребёнком личной папки выступало опосредующим звеном в установлении контакта со взрослым, при этом необходимо особо подчеркнуть, что на индивидуальных за-

нятиях ребёнку предоставлялась возможность самостоятельно регулировать частоту и продолжительность взаимодействий со взрослым в соответствии с актуальным психическим состоянием.

Таким образом, формированию у ребёнка способности к осознанию границ личного пространства способствовало создание следующих условий:

- 1) работа над созданием личной вещи;
- 2) самостоятельная изобразительная деятельность ребёнка;
- 3) партнёрская позиция взрослого;
- 4) предоставление ребёнку возможности добровольного посещения занятий;
- 5) возможность посещать занятия как индивидуально, так и в группе сверстников;

Результатом индивидуальных занятий являлось создание каждым ребёнком сказочного персонажа. Следующие условия способствуют созданию психологически более близкого ребёнку героя:

- 1) Занятия должны проводиться индивидуально с каждым ребёнком, чтобы исключить элемент подражания. Соблюдение данного условия возможно, если с ребёнком установлен доверительный контакт;
- 2) В процессе создания персонажа, по мере возможности, исключается использование ребёнком героев мультипликационных сериалов и других массово навязываемых современной детской культуре образов (черепашки-ниндзя, роботы-трансформеры и т. п.);
- 3) Ребёнок изображал своего героя в определённой обстановке, придумывал ему имя, проигрывал характерные для него движения, рассказывал о его желаниях, предпочтениях, привычках.

Сказочный персонаж использовался в качестве марионетки на следующем этапе программы – занятиях в группе.

При построении занятий в группе формированию способности к осознанию границ личного пространства в контакте со сверстниками способствовали следующие моменты:

- 1) опыт автономности и совместности, полученный ребёнком в процессе индивидуальной работы со взрослым;
- 2) ребёнку предоставлялась возможность добровольного посещения групповых занятий;

- 3) на занятиях ребёнок мог рисовать совместно с другими детьми или индивидуально, за отдельным столом, на отдельном листе бумаги. Это позволяло ребёнку включаться в групповую работу и выходить из неё в соответствии со своим актуальным состоянием;
- 4) изобразительная деятельность в группе сверстников даёт ребёнку повод для сравнения, обмена мнениями, демонстрации своих художественных возможностей.

Работа в группе проходила на различных структурированных листах ватмана. Разработанные нами изобразительные пространства различались по степени жёсткости задаваемых ребёнку границ рисования в сторону уменьшения.

Детям сообщалось, что они будут работать над созданием мультипликационного фильма о путешествии персонажей по различным планетам, на каждой из которых им предстоит поселиться и обустроиться. Такая организация игрового пространства позволяла ребёнку выстраивать взаимоотношения с окружающими из двух ролевых позиций: рядового участника, действующего от имени сказочного персонажа, и художника-мультипликатора, ответственного за создание мультфильма в целом.

Постепенное развитие способности ребёнка гибко переключаться с одной роли на другую ведёт к расширению его возможностей в построении взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Обозначим особенности нанесённых на каждый лист изображений, а также основные моменты работы с группой детей и соответствующие направления воздействий взрослого.

Лист, разграфлённый в клеточку

На таком листе ребёнок занимает 1-3 клеточки и помещает в них своего героя. Организация общего пространства листа задаёт чёткие границы «территории» ребёнка, внутри которых он может чувствовать себя защищённым от вторжения других детей.

Основное внимание взрослого направляется на расширение возможностей ребёнка в освоении личного пространства.

Лист с кружочками

Количество кружков должно несколько превосходить количество занимающихся детей. Круг менее структурирован, чем квадрат, поэтому, создавая изображение в пределах круга,

ребёнок получает новый опыт работы с пространством. В то же время круг, так же как и квадрат, задаёт чёткие границы, внутри которых ребёнок может поселить своего героя.

На определённом этапе завершения деятельности по изображению персонажей детям было предложено использовать пространство между кружками для установления взаимной коммуникации, при этом взрослым демонстрировался конструктивный способ установления контактов между детьми и в качестве средства было предложено использование дорог.

Лист, на одной стороне которого нанесены параллельные зигзагообразные линии, а на другой - параллельные волнообразные линии

Организация общего пространства листа не включает ограничений, которые бы изначально задавали ребёнку территорию рисования. Использование этих листов, на наш взгляд, способствует:

- 1) Получению ребёнком опыта самоопределения в пространстве общего листа и в пространстве взаимоотношений с другими детьми;
- 2) Использованию и закреплению опыта, полученного на предыдущих этапах групповой работы;
- 3) Общей организации данных пространств структурно различна. В процессе рисования ребёнок получает новый опыт изобразительной деятельности с опорой на эти структуры.

Характерно, что на данном этапе работы в группе детьми были введены дополнительные средства защиты. Каждый ребёнок самостоятельно обозначил территорию своего рисования. В изобразительное пространство были введены танки, вертолёты, оружие и другие технические средства. Наблюдалась трансформация сказочных героев в сторону усиления. Тенденция к усилению границ личного пространства свидетельствует о стремлении ребёнка обезопасить свою позицию.

Только чувствуя себя защищённо и устойчиво, ребёнок готов к выстраиванию коммуникации со сверстниками, причём арсенал используемых группой для установления взаимных контактов средств значительно расширился – использовались не только дороги, но и маяки, сигналы, воздушные линии, общие территории для прогулок и др. Появляются территории, на которых дети рисуют совместно.

Чистый лист

Данное пространство не имеет заданных извне ограничений и представляет собой поле для свободного самоопределения участников группового процесса.

На этом этапе работы группой было выработано принципиально новое средство коммуникации. Проставление ребёнком метки на территории других детей означало, что контакт может быть установлен в случае необходимости, например, в случае войны, для обмена информацией или как приглашение на чай.

Таким образом, на последнем этапе группой был выработан новый механизм установления взаимоотношений, позволяющий каждому ребёнку произвольно регулировать ритм и частоту контактов с другими детьми в соответствии со своими потребностями.

Проведённая нами с детьми-сиротами коррекционно-развивающая программа позволяет сделать заключение о том, что специально организованный опыт реального проживания автономности и совместности на материале изобразительной деятельности обеспечивает ребёнку возможность свободно вступать в совместную деятельность, опираясь на актуальные потребностные состояния.

Характерной особенностью детей-сирот в процессе проживания опыта автономности является особая динамика этого проживания. В специально организованном, безопасном пространстве взаимодействия со взрослым ребёнок получает первый опыт автономности и совместности. Этот опыт приводит к осознанию ребёнком небезопасности открытых контактов. Он начинает усиливать границы личного пространства доступными ему средствами. И только после того, как ребёнок чувствует себя защищённым внутри собственного пространства, он начинает выстраивать более сложные, возвращённые коммуникации с другими детьми.

Следует отметить, что существуют полные различия в способах усиления границ собственного пространства. Мальчики усиливают свои границы преимущественно с помощью технических средств (танки, вертолёты, оружие и др.), девочки - за счёт обустройства пространства, которое они считают своим, предметами быта, домашнего хозяйства, фигурами возможных дополнительных членов семьи.

Развивающий характер программы обусловлен тем обстоятельством, что в ходе её реализации ребёнок проживает один из этапов социализации, связанный с усвоением системы дифференцированных отношений.

Программа позволяет развернуть для ребёнка процесс социализации от проживания собственной отдельности до совместности за короткий срок. Важно подчеркнуть, что в данных условиях ребёнок начинает выстраивать коммуникации как внутри детской группы, так и со взрослым, без опоры на привычный для него невротический механизм слияния.

В логике естественного развития ребёнка (в условиях семьи) этот процесс специально не организуется, поскольку включён в живую ткань детско-родительских отношений и может продолжаться несколько лет.

Приобретённый ребёнком опыт автономности является неустойчивым, и для того, чтобы дети могли осуществить перенос этого опыта в другие сферы деятельности, необходима организация долговременной программы, включённой в систему жизнедеятельности детей в детском доме.

Литература

1. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. М.: Просвещение, 1986. 128 с.
2. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л.: Медицина, 1982. 216 с.
3. Залысина И.А., Смирнова Е.Д. Некоторые особенности развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 31-38.
4. Земляухина Т.М., Лисина М.И. Особенности общения и любознательности у воспитанников детских учреждений в раннем возрасте // Возрастные особенности психического развития детей. М.: Просвещение. 1982. С. 36-59.
5. Лангеймер Й., Матейчек З. Психологическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 33 с.
6. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечительства. М.: ТОО "СИМС", 1995. 40 с.
7. Преодоление трудностей социализации детей-сирот. Ярославль, 1997. 195 с.
8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
9. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под. ред. И.В.Дубровиной, А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990. 264 с.
10. Психическое развитие детей-сирот. СПб, 1907, 1997. 48 с.
11. Развитие личности ребёнка в условиях материнской депривации / Под. ред. Л.М. Шипи-

- лициной. СПб, 1997. 160 с.
12. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. № 6. 1986. С. 14-23.
 13. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С.38-51.
 14. Толстых Н.Н. Сравнительное отношение к будущему у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М.: Просвещение, 1982. С. 111-122.
 15. Хайкин Р. Б. Художественное творчество глазами врача. СПб.: Наука, 1982. 232 с.
 16. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Унив. Книга, 1996. 592 с.
 17. Эриксон Э. Идентичность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
 18. Zhedunova L.G. Posysoev O.N. Orphanage as an experience of social stress // Materials of the Conference "Social Hardening", Poland. April. 1998.
 19. Мещерякова К.К. Формирование автономности и совместности у детей-сирот средствами художественного творчества // Преодоление трудностей социализации детей-сирот. Тезисы научно-практической конференции. Ярославль: ИПШ ЯГПУ (в печати).