

структуре готовности, выбор адекватных форм и направлений обучающей и коррекционно-развивающей работы. 4. Определение подтипов – антиподтипов на основании высоких/низких показателей развития УВК; выбор наиболее эффективных в отношении данного учащегося методов обучения, коррекции и развития.

В практической работе с ребенком необходимо учитывать как «сильные», так и «слабые» стороны его развития и готовности к обучению в школе. Отнесение учащегося к тому или иному типу (подтипу) ГОШ позволяет построить процесс обучения на основе тех компонентов учебной деятельности, которые достигли необходимого для данного этапа обучения уровня развития. Определение антитипа (антиподтипа) дает возможность прогнозировать специфические (обусловленные качественной спецификой данного компонента) ошибки и трудности в обучении. (Возможные ошибки и трудности в обучении первоклассников, обусловленные недостаточным развитием тех или иных компонентов структуры ГОШ, описаны в ряде наших публикаций [1, 2, 3]). Известные в педагогической психологии классификации ошибок и трудностей в обучении чаще всего носят феноменологический и констатирующий характер, те или иные способы педагогического воздействия предлагаются в отношении учащихся, в учебной деятельности и поведении которых уже имеют место те или иные отклонения. С точки зрения создания оптимальных условий для развития каждого учащегося в процессе школьного обучения с учетом его индивидуальных особенностей, целесообразно определить возможные трудности еще до начала обучения и своевременно провести необходимую профилактическую и коррекционную работу. Те или иные феноменологически однотипные ошибки и трудности, проявляющиеся в обучении, оказываются генетически и функционально разными при анализе индивидуальной структуры ГОШ и обусловлены качественной спецификой того или иного компонента. Так, например, причинами «невнимательности» первоклассников на уроке могут быть: преобладание игровой мотивации в структуре мотивов учения; непонимание и /или непринятие учебной задачи; отсутствие необходимых для выполнения задания знаний и навыков; функциональные нарушения в работе головного мозга; низкий уровень произвольности деятельности; плохое самочувствие. Типология ГОШ в сочетании с содержательной характеристикой УВК и типичных трудностей в

обучении первоклассников является реальной основой для типологической диагностики готовности детей к обучению в школе.

Литература

1. Нижегородцева Н.В. Компонентный состав психологической структуры готовности к усвоению грамоты // Формирование личности и интеллекта в дошкольном возрасте. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1995. С.3-12.
2. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе: Учебно-методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. 87с.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. 248 с.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. I. 328 с.; Т. II. 360с.
5. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998, 336 с. [Stern W. Über Psychologie der individuellen Differenzen. (Ideen zu einer differentiellen Psychologie). Leipzig: Barth, 1900. 146 S.]

Н. Н. Посысоев

Исследование особенностей типа взаимодействия «Взрослый – ребёнок» в учреждениях интернатного типа

Вопросы влияния типа взаимодействия взрослого с ребёнком на формирование личности последнего широко обсуждаются в отечественной литературе [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Следует отметить, что основные результаты исследований данной проблемы были получены при анализе семейных отношений. В частности, подчеркивается, что нарушение системы семейного воспитания, дисгармония отношений «мать-дитя» является основным патогенетическим фактором, обуславливающим возникновение неврозов у детей. Так, например, Э.Г. Эйдемиллер выделил 5 типов воспитания детей, страдающих психопатиями: повторствующая гиперпротекция, содействующая

развитию истероидных и гипертинных черт характера; доминирующая гиперпротекция, усиливающая астенические черты характера у ребёнка; эмоциональное отвержение ребёнка, способствующее акцентуации характера по эпилептоидному типу; повышенная моральная ответственность, стимулирующая развитие психастенического характера, безнадзорность, сопровождающая гипертимность и неустойчивость поведения подростка.

В работе А.Я. Варга описаны три неблагоприятных для ребёнка патогенных типа родительских отношений: симбиотический, авторитарный, эмоционально-отвергающий. Последний тип характеризуется приписыванием ребёнку болезненности, слабости, личностной несостоительности. Данный тип назван автором воспитанием с отношением к ребёнку как к маленькому неудачнику [2].

В исследовании Е.Т. Соколовой были выделены типы детско-родительских отношений при совместном решении задач [4]:

- сотрудничество;
- изоляция;
- соперничество;
- псевдосотрудничество.

Псевдосотрудничество может осуществляться в разных вариантах, таких как: доминирование взрослого, доминирование ребёнка и так называемая «лакировка действительности». Автор подчёркивает, что лишь при сотрудничестве, когда при выработке совместного решения принимается как предложения взрослого, так и самого ребёнка, отсутствует игнорирование партнёра. Поэтому данный тип взаимодействия побуждает ребёнка к творческой активности, формирует готовность к взаимопринятию, даёт ощущение психологической безопасности.

В условиях воспитания ребёнка в закрытых помещениях в силу объективных обстоятельств (реальное отсутствие матери) родительские функции распределяются между воспитателями. Поэтому целесообразно выделять не типы родительского воспитания, а типы взаимодействия «взрослый-ребёнок».

В детских домах и школах-интернатах взаимодействие с воспитателем является, по существу, единственным контекстом, в рамках которого осуществляется становление личности ребенка и создаются условия для его социализации.

Несмотря на очевидную значимость данной проблемы, специальные исследования в этой области не проводились. На наш взгляд,

тип взаимодействия воспитателя с воспитанником в отличие от типа семейного воспитания определяется не только характерологическими особенностями взрослого и его родовым сценарием, но и существенным образом зависит от смысловых установок воспитателя, детерминирующих выбор профессии.

В предыдущих исследованиях нами были выделены следующие типы эмоциональных установок воспитателей детских домов и интернатов по отношению к ребёнку-сироте [3]. Эти установки названы по характеру чувства, которое доминирует в общении с детьми-сиротами у специалистов данных учреждений:

1. «Жалость»: ребёнок-сирота изначально воспринимается как маленькое, несчастное существо, неспособное самостоятельно выжить без опеки и покровительства.

2. «Сочувствие»: ребёнок – сирота воспринимается как человек, попавший в трудную жизненную ситуацию, которого требуется поддержать.

3. «Эмоциональное напряжение»: ребёнок-сирота воспринимается как особый ребёнок, отношения с которым потребуют долгих усилий и контроля собственных эмоций.

4. «Раздражение»: отношение к ребёнку-сироте сопровождается чувством агрессии и раздражения, направленным на его родителей, главным образом на мать, отказавшуюся от ответственности за жизнь ребёнка. Сам ребёнок воспринимается как персонифицированная социальная проблема, некая готовая иллюстрация аморальности и несостоительности родителей.

Эмоционально – личностное отношение к ребёнку-сироте определяет ценностно-смысловое содержание профессиональной педагогической позиции воспитателя.

В целях выявления ценностно-смысловых установок и представлений о целях профессиональной деятельности была подготовлена и проведена серия специальных проблемно-рефлексивных игр и семинаров с воспитателями и специалистами детских домов и школ интернатов Ярославской области (всего в исследовании приняли участие 95 человек). Условия работы в семинаре и игре требовали от воспитателей осознавания профессиональных целей во взаимодействии с детьми-сиротами и восстановления смысла работы в детском доме.

Принципиальным моментом обсуждения в группах являлось выполнение игрового требования – представить результаты рефлексии в двух планах:

а) в виде текста доклада на тему: «В чём состоит смысл деятельности воспитателя в детском доме?»;

б) в виде проективного образа-метафоры, представленного на рисунке.

Мы предполагали, что именно использование образов позволит более полно и правдиво выявить все содержательные нюансы представленных позиций.

В результате был сделан вывод о 4 преобладающих тенденциях, характеризующих ценностно-смысловые установки по отношению к целям профессиональной деятельности у воспитателей детских домов.

1. Тотальная опека

На рисунке, иллюстрирующем эту позицию, была изображена курица-наседка, закрывающая крыльями цыплят. Данную позицию разделяют 20% воспитателей, и она характерна для воспитателей предпенсионного возраста, имеющих стаж свыше 20 лет. Ребёнок воспринимается как «слабый», «беспомощный»; его нужно обогреть, защитить и оградить от внешних воздействий. За этой позицией просматривается желание привязать к себе, не отпускать и стать единственным значимым взрослым, который все контакты ребёнка с миром организует опосредованно через самого себя. Инициатива ребёнка в рамках данной позиции может рассматриваться как непослушание, за которым последует наказание.

Эффективность этой позиции не вызывает сомнения по отношениям к детям младшего возраста на период их адаптации к правилам внутреннего распорядка и нормам поведения, принятым в детском доме. Постоянная тотальная опека способна инфантилизировать ребёнка и сформировать психологическую зависимость от данного взрослого.

Воспитатели, разделяющие позицию тотальной опеки над ребёнком, демонстрировали достаточно сильное сопротивление, когда остальные участники семинара предлагали им осознать и принять её ограничения. Можно сказать, что эту позицию занимает наиболее консервативная часть воспитателей, скептически относящихся к новым идеям организации учебно-воспитательного процесса в детских домах. При этом именно такие воспитатели характеризуются наибольшей эмоциональной устойчивостью, низким уровнем эмоционального выгорания и удовлетворённости трудом.

2. Функциональное обслуживание

На рисунке, иллюстрирующем данную позицию, был изображён многорукий человек

(позиция получила ироническое название «Многорукий Шива» - 40% воспитателей).

Эта позиция характерна для воспитателей со стажем 10-15 лет, в возрасте 30-45 лет. Ребёнок воспринимается как объект обслуживания, которого необходимо разбудить, умыть, накормить, выгулять, уложить спать и т.п.

Для этой группы воспитателей характерно наибольшее эмоциональное выгорание. Из-за ощущения вечного цейтнота возникает скрытое раздражение из-за детей и в то же время существует внутренний запрет на высказывание отрицательных эмоций.

По сравнению с первой группой, для которой переход к новому типу отношений, основанных на сотрудничестве, и будет означать снижение собственной значимости, для этой части воспитателей подобные изменения связаны с освобождением от излишнего напряжения, поскольку они заинтересованы в передаче части ответственности за организацию жизни садим детям.

3. Миссионерство

На рисунке, иллюстрирующем эту установку, воспитатель изображён в образе путеводной звезды (20% воспитателей). Данная позиция характерна для молодых воспитателей, имеющих стаж работы не более 5 лет. Весь прошлый опыт ребёнка расценивается как негативный. Сами себя они рассматривают как носителей позитивного жизненного опыта. Цель работы – обозначить направление развития, дать ребёнку-сироте новые ориентиры взамен старых, «осветить ему путь своим примером». Ограниченностя данной установки состоит в том, что он не позволяет обучать ребёнка самостоятельно ставить цели и формировать жизненный замысел.

Миссионерская позиция представляется нам наиболее декларативной и наименее операционализированной. Для представителей этой группы педагогов характерен низкий уровень эмоционального выгорания, поскольку такая позиция позволяет быть открытым для нового опыта во взаимодействии с ребёнком.

4. Инструктор по выживанию

Данная установка иллюстрируется образом человека, восстанавливающим мост над пропастью в горах (10% воспитателей). Ребёнок воспринимается как человек, оказавшийся в кризисной ситуации, «на краю пропасти». Задача воспитателя детского дома - научить его выбираться из кризиса, сформировать навыки спасения себя и других. Сиротство расценивается как условие, способное актуализировать

механизмы совладания с трудными жизненными ситуациями.

В соответствии с данными установками, определяющими профессиональную позицию, и выстраиваются типы взаимоотношений воспитателей с детьми.

Основные тенденции во взаимоотношениях «Взрослый-ребёнок» определялись при помощи разработанной нами методики «Взрослый глазами ребёнка». В исследовании принимали участие 150 детей-сирот в возрасте от 7 до 14 лет из двух детских домов и одной школы-интерната. Процедура проведения исследования: ребёнку предъявлялся лист, на котором было изображено 5 кругов, каждый круг имеет своё название на понятном для ребёнка языке и соответствует одному из 5-ти возможных типов взаимодействия.

Ребёнку предлагалось вписать имя своего воспитателя в один из кругов (в наиболее подходящий воспитателю, по мнению ребёнка).

Первый круг - «Командует, всегда говорит, как надо делать» (соответствует директивному типу взаимодействия);

Второй круг - «Ей безразлично, что я делаю и как живу» (соответствует игнорирующему типу взаимодействия);

Третий круг - «Хвалит; все, что я ни делаю, ей нравится» (соответствует попустительскому типу);

Четвёртый круг - «Ей нравится, когда я что-то делаю сам, помогает только тогда, когда я неправляюсь» (соответствует типу взаимодействия, ориентированного на сотрудничество);

Пятый круг - «Она считает меня глупым, когда я что-то делаю по-своему, она насмеяется и ругается» (соответствует типу взаимодействия, ориентированного на превосходство и доминирование взрослого).

Полученные результаты исследования позволили сделать вывод о преобладании директивно-попустительского типа взаимодействия «Взрослый-ребёнок»:

- 28% детей определили своих воспитателей как директивных;
- 25% детей отнесли своих воспитателей к «попустительскому» типу;
- 22% детей воспринимают своих воспитателей как игнорирующих;
- 13% детей видят в воспитателях людей, относящихся к ним с позиции собственно го превосходства;

- 12% детей воспринимают отношения с воспитателем как сотрудничество.

Вызывает интерес то обстоятельство, что дети в круг, соответствующий директивному стилю, помещают тех воспитателей, чья смысловая установка была обозначена как опекающая. В ходе рефлексивного семинара, определяя и отстаивая содержание опекающей установки, сами воспитатели делали акцент на необходимости глубокого эмоционального контакта с ребенком, защите его интересов.

При этом в реальном взаимодействии с ребенком эта группа воспитателей вела себя наиболее директивно. Директивность проявляется в достаточно жестких указаниях взрослого о том, что ребенок должен делать, когда и какими средствами. При этом могут игнорироваться как инициативы ребенка, так и его актуальные потребности, если они не совпадают с намерениями и планами воспитателя. Например, воспитатель может с раздражением сказать ребенку: «Подумал бы, прежде чем такое предложить. Ну, ты опять что-то выдумываешь».

Мы полагаем, что заявленные ценности могут вступать в противоречие со скрытой потребностью взрослого эмоционально привязать к себе ребенка, сделав его психологически более беспомощным. Основным механизмом такого ослабления является принятие воспитателем на себя ответственности за определение потребностей ребенка («Я лучше тебя знаю, что ты должен сейчас хотеть») и за способ их удовлетворения.

В круг, соответствующий попустительскому стилю, дети отнесли тех воспитателей, большинство из которых свою смысловую установку обозначили как функциональную. Нетрудно предположить, что функциональная загруженность и хроническая нехватка времени подчас вынуждают воспитателей не фиксироваться на тех или иных детских проявлениях, в том числе шалостях и нарушениях поведения. Поскольку основную задачу воспитатели видят в поддержании жизни и здоровья ребенка, они в меньшей степени обращают внимание на эмоциональную составляющую жизни ребенка и коррекцию его поведения.

В круг, соответствующий игнорирующему стилю, были отнесены воспитатели, для которых при контакте с детьми-сиротами характерна установка - «эмоциональное напряжение». Типичные высказывания взрослого в ситуации взаимодействия с ребенком таковы: «Делай, как хочешь. Какая разница! Не знаю.

Не мешай мне. Иди займись чем-нибудь». При игнорирующем типе взаимодействия характерно, что любое соприкосновение с ребенком приводит к эмоциональному напряжению, и чтобы его избежать, взрослый предоставляет ребенка самому себе, стараясь отгородиться от агрессивных и противоречивых чувств. Воспитатель начинает контролировать собственные эмоции, лишая ребенка возможности «считывать» его непосредственное отношение к результатам деятельности.

В круг, соответствующий типу взаимодействия, ориентированного на превосходство и доминирование взрослого, дети включили воспитателей, часть которых свою установку на рефлексивном семинаре обозначили как миссионерскую («Путеводная звезда»). При этом, объясняя содержание данной установки, воспитатели говорили о важности формирования у ребенка нового позитивного жизненного опыта. В реальных контактах с ребенком такая позиция может проявляться в безусловном доминировании взрослого над ребенком с элементами превосходства. В этом случае взрослый настаивает на своих предложениях, борется за инициативу в ситуациях совместной деятельности. Наиболее типичные высказывания могут выглядеть следующим образом: «Попробуй, но ты же понимаешь, что у тебя все равно ничего хорошего не выйдет. Делай как я. Бери пример с меня». Безусловно, такой стиль позволяет воспитателю чувствовать себя значимым в жизни ребенка, однако для ребенка крайнее проявление такого стиля воспринимается как пренебрежительное отношение к уникальности его собственной жизни.

В круг, соответствующий взаимодействию по типу сотрудничества, была включена большая часть воспитателей, назвавших себя «инструкторами по выживанию». Для данных воспитателей было характерно, что при контакте с детьми, особенно при организации совместной деятельности, интересы и предложения ребенка учитываются. Часто употребляются фразы, побуждающие ребенка к активности: «У тебя это хорошо получается. Это сложная задача, давай подумаем вместе, как ее решить. Ты меня убедил, пожалуй, ты прав. Делай, как решил, если не будет получаться, я могу показать несколько способов решения. Выбери сам». При таком типе взаимодействия взрослый, в основном, предлагает свою помощь в решении детских проблем тогда, когда ребенок испытывает дефицит в ресурсах (интеллектуальных, эмоциональных, операционально-технических

и т.д.) или не владеет средствами доступа к ним. Такая коммуникация формирует у ребенка умение обращаться за адресной помощью, в целом полагаясь на себя, доверяя своим возможностям. При этом важно отметить, что эмоциональная привязанность в данном типе отношений присутствует, но не превращается в зависимость.

На наш взгляд, доминирование у воспитателей директивно-попустительского типа взаимодействия препятствует формированию у детей-сирот способностей к самостоятельному автономному существованию и способствует закреплению у воспитанников детских домов позиции социального инвалида, которого либо жестко опекают и контролируют, либо всерьёз не учитывают и не замечают.

Директивно-игнорирующий тип взаимодействия затрудняет формирование способности ребёнка к установлению дифференцированных отношений с взрослыми и возможность распознать сложные эмоциональные проявления партнёра по общению.

Таким образом, обобщая полученные результаты, можно сказать, что выявленные преобладающие типы взаимодействия «Взрослый-ребёнок» в учреждениях интернатного типа нуждаются в коррекции и дополнительном формировании. Это становится особенно важным при внедрении новых принципов и идей организации пространства жизнедеятельности детей-сирот в учреждениях интернатного типа.

Литература

1. Антонян Ю.М. Неблагоприятные условия формирования личности в детстве. М., 1983.
2. Варга А.Я. Типы неправильного родительского воспитания. Автореферат дис.... канд. психол. наук. М., 1987.
3. Посысоев Н.Н., Жедунова Л.Г., Юрасова Е.Н. Формирование профессиональной позиции воспитателя. Программа психологической подготовки. Ярославль, 2000.
4. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.
5. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т.2. М., 1997.
6. Эйдимиller Э.Г. О взаимной оценке характера подростков, страдающих психопатиями и психосоматическими расстройствами, и их родителей // Неврозы и пограничные состояния. Л., 1972.