



**ПЕДАГОГИКА
РАЗВИТИЯ:**

Проблемы
современного
детства
и задачи школы.

Часть 2

Красноярск 1996

Красноярский государственный университет
Институт экспериментальной педагогики СО РАО и Красноярского
регионального Центра развития образования
Красноярская экспериментальная школа "Универс" (№106)

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ:
Проблемы современного детства и задачи школы.

Материалы 3-й научно-практической конференции.
Красноярск, апрель 1996 г.

Часть 2
**Сообщения на секциях
и круглых столах**

Красноярск, 1996

УДК 159.922

**Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы.
Материалы 3-й научно-практической конференции.
Часть 2. Сообщения на секциях и круглых столах**

В сборник вошли доклады и сообщения на 3-й научно-практической конференции по педагогике развития, в которых отражены основные современные проблемы научных исследований, разработок и образовательной практики, построенные на идеях развития.

Редакционная коллегия: И. Д. Фрумин, Б. И. Хасан, Б. Д. Эльконин.

© Красноярский государственный университет, 1996
© Институт экспериментальной педагогики СО РАО, 1996

ISBN 5-230-08072-8

*Конференция проведена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда "Образование"
Издание осуществлено за счет гранта Красноярского краевого фонда науки*

М., 1969.

*Н. Н. Дюндик
Е. Ю. Федоренко*

**ШКОЛЬНАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ КАК
ПРЕПЯТСТВУЮЩАЯ ДОСТИЖЕНИЮ
РАЗВИВАЮЩИХ ЭФФЕКТОВ**

Проблема школьных неврозов, или так называемых дидактоневрозов, становится все актуальнее для современной школы. Дидактогенный невроз понимается здесь как неадекватный способ реагирования на те или иные сложности в школьной жизни. Как правило, школьные неврозы проявляются в беспричинной агрессии, боязни ходить в школу, отказе посещать уроки, отвечать у доски, т.е. в отклоняющемся дезадаптивном поведении [1]. С такими

крайними случаями проявления агрессивности или страха, тревоги, неуверенности в себе мы встречаемся в школьной практике относительно редко. Чаще наблюдается состояние школьной тревожности, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Однако такого рода расстройства обычно накапливаются и могут давать кумулятивные эффекты.

В обсуждениях дидактоневрозов обычно подчеркивается, что психотравмирующей является в первую очередь сама система обучения. Однако, справедливости ради, следует отметить, что неуспеваемость и отклоняющееся поведение школьников, как правило, возникают на подготовленной почве. Выделяют две большие группы биологических и психосоциальных факторов риска. Первые — биологические; к ним следует отнести остаточные явления органического поражения головного мозга различной причины: патология беременности, родов, последствия черепно-мозговых травм, нейроинфекции [2]. Благоприятные социальные воздействия могут компенсировать биологические факторы риска, с возрастом у части детей влияние биологических факторов может нивелироваться. Вторые — психосоциальные. Низкая культура дошкольного воспитания в семье, недостатки подготовки ребенка к школе и семейная запущенность создают предпосылки для возникновения дидактоневрозов с приходом в школу.

Педагог имеет дело с вторичными эффектами этих патологических расстройств на личностном и поведенческом уровнях. Таким образом, для него становится важным учет преломления воздействия этих факторов на интеллектуальные, аффективно-волевые процессы, самооценку и самосознание. В течение года мы наблюдали за процессом обучения. Для обеспечения его эффективности необходим целый ряд условий, при невыполнении которых этот процесс становится дефицитным. В результате наблюдения мы выявили ряд противоречий между организационными формами процесса обучения и здоровьем ребенка, способствующих возникновению дезадаптивных состояний у школьников.

— Одно из первых противоречий, на которое мы обратили внимание — это недостаточный арсенал возможных способов предъявления учебного содержания педагогом. В значительной мере это — педагогический монолог, активно эксплуатирующий аудиальные системы и исполнительское поведение ребенка, тогда как некоторым детям нужна визуальная или тактильная опора. Кроме того, существуют различные способы движения в учебно-предметном материале, например, пространственный и локализованный, теоретический и прагматический. Таким образом ограниченный диапазон учителя приводит к маленькому диапазону ребенка и не способствует обнаружению у ребенка его собственного потенциала. Это приводит к появлению тревожности, неуверенности в собственных силах, с одной стороны, а с другой стороны — неявленный потенциал ребенка, в свою очередь, делает его неуспешным в глазах педагога и других детей. Если мы ориентированы на реализацию стратегии развития, то наличие подобных ситуаций как распространенных и типичных является сильнейшей помехой.

В условиях массовой школы мы, так или иначе, сталкиваемся с детьми, требующими особого внимания психологов и педагогов. С такими детьми ведутся дополнительные занятия в коррекционных группах. В ходе наблюдения мы обратили внимание на то, что сформированный в коррекционных группах навык не используется ребенком в процессе учебы. Коррекционная программа основана на игровом материале и ребенку сложно перенести приобретенный навык в условия неигровой деятельности.

Организация учебного помещения предполагает в классе и "концентр" и "галерею", т.е., с одной стороны, наличие группы детей есть положительный момент в обучении, с другой — отрицательный, так как не все дети находятся в "концентре". По нашему предположению, приближение и удаление должно быть определено содержательно, а не только расположением парт.

— Отсутствие игрового пространства, включающего различные игры, достаточно условно классифицируемые на 1) шумные игры на снятие напряжения и создание положительного восприятия класса; 2) игры, направленные на снятие мышечных блоков и зажимов (подвижные игры); 3) игры — отыгрывание личностных особенностей; 4) сюжетно-ролевые игры, приводит к а) напряженным отношениям внутри классного коллектива, появлению тревожности, связанной с приятием ребенка другими детьми и учителем; б) способствует появлению гиподинамии, последствием которой является снижение работоспособности, общей реактивности организма и рост заболеваемости; в) не позволяет вовремя отыграть агрессивность, демонстративность, отгороженность; г) не позволяет корректировать механизмы эмоционального реагирования и проводить профилактику ригидных психологических защит. В школе пространство для игры не определено. Ребенок строит его там, где это неуместно.

— Одним из средств невротизации детей, причем самым действенным, является система оценивания знаний, умений и навыков учащихся. Мы обратили внимание, что у детей с эмоциональными нарушениями в силу объективных причин быстрее, чем у нормально развивающихся сверстников, наступает состояние утомляемости, когда одни из них становятся пассивными, другие проявляют повышенную возбудимость, подвижность, расторможенность [4]. В связи с неустойчивостью и истощаемостью внимания дети начинают допускать большое количество ошибок при ответах или при выполнении письменных работ, и, как следствие, получают наибольшее количество замечаний и отрицательных оценок со стороны учителя. Ребенок воспринимает оценку как отношение к себе в целом, в то время как учитель оценивает работу, и в этом смысле оценка выполняет функцию не регулирования, а санкционирования для ребенка. Детей начинает преследовать боязнь получения отрицательной оценки, повышается уровень тревожности, что усугубляет болезненные реакции.

Выявленные противоречия открывают новое поле деятельности в решении проблемы дидактогенных неврозов. Учитывая сказанное выше, мы предполагаем, что задачей педагога является выявление у ребенка его потенциала посредством предъявления материала урока разными способами.

На наш взгляд, некоторые коррекционные программы необходимо вести педагогу, предварительно совместно с психологом пошагово адаптировав их к содержанию предмета. В таком случае мы не занимались бы коррекцией "постфактум", а формировали бы навык. По нашим наблюдениям, приближение и удаление детей от педагога должно быть определено содержательно, а не расположением парт. Мы считаем, что оснащение необходимыми пособиями и организация игр на перемене, а возможно, и введение занятий с условным названием "игропсихогимнастика", способствовало бы содержательному оформлению этого места и решению ряда здоровьесберегающих задач, отмеченных выше. Хотелось закончить оптимистическим прогнозом. В современной школе есть возможность изменить формы взаимодействия между учебной средой и ребенком; тогда школьная действительность являлась бы не препятствующей достижению развивающих эффектов, а способствовала бы интеллектуальному и физическому развитию ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. Под ред. Дубровиной. — М.1994.
2. Вайзман Н.П. Добольственные отклонения нервно-психической сферы у школьников. // Сб. "Школьная дезадаптация. Материалы Всероссийской научно-практической конференции" — М.1995.
3. Дюндик Н.Н., Федоренко Е.Ю. Комплексные задачи для профилактики и коррекции дидактогенных заболеваний у учащихся. // Бюллетень клуба конфликтологов. — Красноярск. 1995.
4. Заморев С.И., Волкова И.В., Кудрявцева С.В., Эйдемиллер Э.Г. Коррекция и профилактика школьной дезадаптации при эмоциональных нарушениях у детей и подростков. // Сб. "Школьная дезадаптация. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — М.1995.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>А.В.Бутенко, В.Н.Бутенко</i> Игры по правилам в разновозрастной группе дошкольников	3
<i>Н.Ф.Логинова</i> Поэтапное формирование произвольности при подготовке детей к школе.....	6
<i>В.С.Ефимова, Г.А.Плотникова</i> К вопросу о подготовке детей к школьному обучению	9
<i>Н.И.Чуева</i> Влияние социальных и экологических факторов на психофизиологическое состояние дошкольников	13
<i>В.А.Ковалевский</i> Внутренняя картина болезни часто болеющих дошкольников.....	16
<i>В.Л.Грицинская, С.В.Мандрыка</i> Анализ факторов риска у детей с трудностями школьного обучения.....	19
<i>О.И.Свиридова</i> Специфика построения уроков математики, реализующихся по принципу поляризации учебного пространства	21
<i>Г.В.Ермаков</i> Феномены перехода от тренировки к действию на результат при организации учебной деятельности в младшей школе	24
<i>И.К.Жинеренко</i> Развитие логического мышления детей младшего школьного возраста	26
<i>Н.Н.Дюндик, Е.Ю.Федоренко</i> Школьная действительность как препятствующая достижению развивающих эффектов	29
<i>В.Г.Васильев</i> Развивающее обучение и процесс интериоризации.....	32
<i>Л.Г.Иванова, Л.В.Казакова</i> Предметные формы рефлексии на уроках математики развивающего обучения	37
<i>Н.Л.Терский</i> Теоретическое обобщение и конструирование задачи в свете педагогики развития	41
<i>В.Г.Ликонцева, О.В.Яковлева</i> О втором теоретическом понятии в математике развивающего обучения.....	45
<i>Е.Б.Маркзицер</i> Восприятие школьниками морфемной структуры слова.....	48
<i>Е.В.Семенова</i> Развивающие возможности авторского курса "Мир общения".....	51