

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Л.В. Вершинина, Ю.А. Глуценко, О.В. Леонтьева

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ ОСЛОЖНЕНИЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ

Томский государственный педагогический университет

В большинстве случаев поступление ребенка в дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) сопровождается проблемой его адаптации к новым нормам и правилам жизни, и далеко не все дети успешно с ней справляются. Появление у ребенка «адаптационного синдрома» чаще всего является следствием объективных – физиологических и психологических – причин. В качестве основной физиологической причины выступает недостаточно сформированная нервная система, определяющая сравнительно слабую подвижность нервных процессов, поэтому привыкание к новым условиям у ребенка затруднено. Психологической причиной служит эмоциональное реагирование ребенка на уровне физиологических стереотипов [1, 2]. Что позволяет предположить наличие стрессовой ситуации в случае разрушения привычных условий жизнедеятельности ребенка. Причем чем внезапнее изменяется окружающая среда, тем серьезнее изменения в эмоциональном состоянии, поведении, в вегетативной регуляции, связанные с нервным напряжением.

Учитывая обозначенные выше причины, мы считаем рекомендации по внедрению игровых сценариев, ритуалов принятия ребенка раннего возраста в группу ДОУ недостаточно эффективными, а попытки многих ДОУ таким образом снизить эмоциональную напряженность ребенка не имеющими под собой должного научного обоснования [3].

Помимо объективных причин существуют и субъективные [4]. Среди них – неправильно выбранный возрастной период. По мнению многих зарубежных и отечественных психологов, ранний возраст – это период, когда ребенок ориентирован на общение с близкими взрослыми ввиду особой психологической привязанности. Потребность в общении с детским коллективом начинает формироваться на 4-м и оформляется на 5-м году жизни [5]. Поэтому весь период раннего возраста вряд ли можно рассматривать как удачный для помещения ребенка в дошкольное учреждение. Однако финансовые затруднения, личнос-

тные потребности заставляют многих родителей передавать ребенка в ДОУ в возрасте до трех лет. Особенно критичными для изменения среды является возраст от 7–8 месяцев до 18 месяцев. Причиной тому служат особо тесные отношения с матерью, вызванные формирующимся самосознанием ребенка, и даже временное отдаление его от матери, появление замещающих ее людей может явиться отправной точкой для появления страха одиночества, воплощенного в образе отрицательных сказочных персонажей, боязни всего нового и неизвестного. Ситуацию осложняют недостаточно сформированные культурно-гигиенические навыки и способы выражения потребностей. Таким же ранимым является возраст 3–3.5 года, когда наблюдается скачок в физиологическом развитии (стремительное развитие нервной системы, эндокринного аппарата и др.), а также переживания, связанные с кризисом 3-го года жизни. Согласно нашим данным, дети, переданные в дошкольные учреждения в обозначенные периоды, демонстрируют 2-ю и 3-ю стадии тяжести адаптации.

Следующей субъективной причиной выступает биологический анамнез – токсикозы второй половины беременности у матери, осложнения в родах, заболевания в первые 3 месяца жизни ребенка значительно затрудняют течение адаптационного периода. По нашим данным (данные на 2001 г.), до 60 % детей, поступающих в ДОУ, имеют диагноз «пренатальное поражение центральной нервной системы» (ППЦНС), при этом 32 % этих детей с осложнением в виде таких неврологических синдромов, как гипертензионный синдром, гидроцефальный синдром, миотонический синдром [1].

На исход адаптационного периода влияют и социальные факторы. По нашим наблюдениям, легче всего адаптируются дети из семей, где два и более ребенка. А также из семей, которые «открыты» для социального воздействия: часто бывают в общественно-культурных местах (театрах, на выставках), ходят в гости, сами принимают гостей.

На наш взгляд, учитывая субъективные причины, можно позитивно влиять на адаптационный процесс. В наших прошлых работах [1] мы предлагали этапы работы, которые должны были обеспечить безболезненную адаптацию:

– ознакомление членов семьи с режимом ДОУ, требованиями, предъявляемыми к ребенку в плане культурно-гигиенических навыков, когнитивного и личностного развития;

– временную и устойчивую ситуативную адаптированность за счет посещения ребенком с близким взрослым первоначально привлекательных для него, а затем непривлекательных режимных процессов;

– общую адаптированность.

Однако далеко не все родители придерживаются этой модели, ссылаясь на занятость и стремясь ускорить процесс. Вопрос о том, готов ли ребенок к разлуке с матерью, к установлению контактов с новыми незнакомыми детьми и взрослыми, к принятию и соблюдению достаточно сложных и не всегда понятных для него социальных норм и правил, решается родителями на интуитивном уровне, что часто имеет неожиданные и неприятные для ребенка и родителей последствия.

Решение данной проблемы видится нам через создание детских клубов, в которых возможно реализовывать идею ранней социализации и тем самым осуществлять профилактику осложнений в период адаптации.

По мнению отечественных психологов, педагогов, врачей – Н.М. Аксаринной, Н.П. Жуковой, Р.В. Тонковой-Ямпольской, Н.Д. Ватутиной, К.П. Печоры, условиями благополучной адаптации ребенка к дошкольному учреждению являются:

– уровень развития ребенка, который включает в себя своевременное сенсомоторное развитие, развитие самопознания и речи.

– уровень тренированности адаптационных механизмов – умение ребенка легко адаптироваться в разных условиях.

– опыт общения ребенка со сверстниками и взрослыми [6].

Эти положения были взяты нами за основу организации центра ранней социализации (ЦРС) на базе детской поликлиники № 1 г. Томска. Общая численность детей, посещающих центр, составила 34 человека в возрасте 6–16 месяцев. 18 детей в медицинском анамнезе имеют ППЦНС. Формой организации посещения ЦРС являлись занятия, которые проводились с группой детей из 3–4 человек продолжительностью 30–40 мин 2 раза в неделю. Обязательным условием было присутствие одного из родителей ребенка.

Содержание занятий включало следующие направления:

1. Сенсомоторное развитие.

2. Речевое развитие.

3. Создание условий для познавательных и эмоциональных контактов между детьми.

4. Организацию процесса самопознания.

5. Музыкально-ритмическую деятельность.

Занятия проводились под наблюдением психолога, в случае необходимости оказывалась консультативная помощь.

За весь период посещения ребенком ЦРС дважды проводилась диагностика нервно-психического развития. С этой целью были использованы показатели развития, предложенные Е.М. Мастюковой [7], Э. Фрухт [8], Л.И. Царегородцевой [9]: зрительно-тактильно-моторные показатели, реакция на звук, способность к переключению внимания, наличие реакции предвосхищения, реакция на свое имя, узнавание матери, общий фон настроения, эмоционально-положительные реакции на других детей, общие движения.

Результаты первичной диагностики показали отставание от нормы развития у 6 детей, имеющих в анамнезе ППЦНС, 2 ребенка страдали гипертензией. Отставание наблюдалось по следующим показателям: способности к переключению внимания, наличию реакции предвосхищения, тревожности и страху как реакции на других детей, сниженному фону настроения.

Результаты контрольной диагностики, проведенной после посещения ЦРС, показали значительную положительную динамику. Так, дети, имеющие отставание по ряду нервно-психических показателей, обнаружили средний уровень развития, соответствующий возрастной норме. Все остальные дети продемонстрировали опережение возрастных нормативов в среднем на 1–2 месяца.

Также положительным результатом проводимых нами занятий ЦРС является, на наш взгляд, 1-я степень тяжести адаптационного периода, которую продемонстрировали 4 ребенка, поступившие в ДОУ. Все остальные дети продолжают посещать ЦРС.

В настоящее время предложенная технология внедряется в практику работы детского центра «Филиппок» и центра раннего развития на базе школы № 37 г. Томска.

Нам представляется, что предложенные направления профилактики могут способствовать безболезненному вхождению ребенка в социальную среду, служить гарантом отсутствия нервных и соматических заболеваний в адаптационный период, но, самое главное, создают условия для полноценного развития ребенка с первых месяцев его жизни.

Литература

1. Вершинина Л.В. К вопросу о проблеме адаптации ребенка к дошкольному учреждению // Пробл. науч.-метод. и воспитат. работы в школе и вузе. Томск, 2000.

2. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская и др. М., 1990.
3. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника. М., 2002.
4. Ноткина Н.А. Причины осложнений в период адаптации детей в детском учреждении // Формирование системных знаний и умений у детей в детском саду: Сб. науч. тр. Л., 1987.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. М., 2001.
6. Социальная адаптация детей к дошкольным учреждениям / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской. М., 1980.
7. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. М., 1992.
8. Фрухт Э. Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни // Дети-сироты. Консультирование и диагностика. М., 1998.
9. Царегородцева Л.М. Контакты между детьми первого года жизни // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. М., 1979.

А.А. Востриков, Н.В. Фетисова

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Томский государственный педагогический университет

На современном этапе развития общества образование становится стратегической областью, обеспечивающей национальную безопасность страны. О конкурентоспособности страны начинают судить по уровню образовательной подготовки подрастающего поколения. Специалисты объединяют усилия в разработке методологии, технологии и инструментария сравнительных исследований качества образования. Создается система мониторинга качества образования в мире, в которой участвуют около 50 стран. Ее организаторы: Международная ассоциация по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement) и Организация экономического сотрудничества и развития – OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). По данным исследований, результаты российских учащихся начальной, основной и средней школы устойчиво превышают средние международные показатели и по математике, и по естествознанию. Но «результаты российских школьников значительно ниже, чем у учащихся государств Юго-Восточной Азии и Тихоокеанского региона: по математике впереди – Сингапур, Корея, Тайвань, Гонконг, Япония, Бельгия, по естествознанию впереди только две страны – Тайвань и Сингапур» [1, с. 80]. В заключительном анализе эксперты отмечают, что социально-экономические условия и культурные традиции могут оказывать более сильное влияние на результаты обучения, чем целенаправленная деятельность школы. Но российские школьники показали более низкие результаты при выполнении заданий тестов, связанных с пониманием методологических аспектов научного знания, использованием научных методов наблюдения, классификации, сравнения, формулирования гипотез и выводов, планирования эксперимента, интерпретации данных и проведения

исследования. Это указывает на то, что есть необходимость в данной статье *рассмотреть проблему качества образования в целом и в начальной школе в частности.*

Проблема качества образования почти всегда, явно или скрыто, связана с развитием учащихся в учебно-воспитательном процессе. Остановимся сначала на исторических корнях проблемы развития. Одним из тех, у кого отчетливо просматривается идея развития в процессе обучения, был Конфуций. Обучение проводилось посредством свободных бесед и совместных размышлений. В книге «Беседы и суждения» содержится такое изречение Конфуция: «Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно» [2, с. 56]. Он наставлял с благоговением относиться к самосовершенствованию, постоянно заниматься самообразованием, саморазвитием. Эти идеи продолжили некоторые ученики и последователи Конфуция. Мысль о приоритетности развития в процессе обучения продолжили Сократ, Ксенофонт, Платон, Демокрит. В новую эру их последователями стали М.Ф. Квинтилиан, Витторио де Фельтре, Франсуа Рабле, Мишель Монтен, Я.А. Каменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.

В отечественной педагогике идея развивающего обучения представлена в трудах Н.И. Новикова, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, Д.И. Писарева, К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерова, А.В. Луначарского, П.П. Блонского. В послевоенные годы советские дидакты Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин раскрывали отдельные вопросы общего развития учащихся. В последние десятилетия специально проблему взаимодействия обучения и развития кроме Л.В. Занкова исследовали Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин [3], В.В. Давыдов. Н.А. Менчинская решала ее в рамках традици-