

УДК 159.923:37.018

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ НЕГАТИВИЗМА ДЕТЕЙ

Т.П. Клейникова

Тверской государственный университет

Целью статьи является вскрытие причин рассогласованного воспитания родителями своего ребенка и раскрытие возможностей арт-педагога по созданию адекватных условий оказания профессиональной помощи родителям, обеспечение их полноценного психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: *негативизм, рассогласованный стиль воспитания, арт-педагогическая модель занятия, социальная дезадаптация, рефлексия, эмоциональная отзывчивость.*

Переживание негативизма является выраженной проблемой субъектов современного образовательного процесса: родителей, детей и педагогов. Обозначим две причины возникновения этой проблемы. Во-первых, отсутствие согласованного понимания родителями возникающих вопросов в воспитании ребенка, об условиях и стиле общения с ним и, во-вторых, профессиональный формализм педагогов в работе с родителями по реализации компетентного психолого-педагогического сопровождения в вопросах детско-родительских взаимоотношений.

Цель статьи – вскрытие причин рассогласованного воспитания родителями своего ребенка и раскрытие возможностей педагога по созданию адекватных условий оказания профессиональной помощи родителям в их конструктивном взаимодействии с детьми.

При поиске путей решения возможностей психолого-педагогической профилактики негативизма детей необходимо учитывать возрастные особенности того периода жизни ребенка, в котором подобные упреждающие действия взрослых будут актуальными и могут иметь наибольший педагогический эффект. Таким периодом является ранний возраст ребенка – до 3-х лет.

Установлены некоторые особенности эмоциональной жизни детей раннего возраста [2, с. 80–88], [7, с. 28–32]. Во-первых, эмоции у ребенка кратковременны. Они редко длятся в одном модуле переживаний больше нескольких минут и, как правило, динамично «переходят» в новое содержание. Но при повторном возникновении, например, отрицательных эмоций, происходит закрепление («эмоциональная фиксация») этого состояния, что может

способствовать формированию преобладающе пониженного настроения и, как следствие, капризно-депрессивного или агрессивного состояния. Во-вторых, эмоции ребенка в этом возрасте интенсивны, мобильны и на какое-либо незначительное со стороны взрослого воздействие ребенок может дать выраженную эмоциональную реакцию [4, с. 14, 16]. Следовательно, значимому для ребенка взрослому очень важно учитывать характер такого воздействия в зависимости от индивидуальных (врожденных и уже приобретенных) особенностей эмоциональной сферы ребенка.

Исследователи-психоаналитики, изучавшие новорожденных (Дж. Боулби, М.Е. Фрайс, Р. Спритс, Л. Каннер), отмечают, что дети очень чутко реагируют на эмоциональное состояние родителей (прежде всего матери). Если мать тревожна, беспокойна, раздражена, то ребенок отказывается принимать грудь. Если родители уходят из поля зрения ребенка на продолжительное время, то он начинает беспокоиться и свое неудовольствие проявляет тревожным криком и плачем. М.Е. Fries (1945) [4, с. 5, 14] отмечает, что тревога связана со специфическими физиологическими функциями, ведущими позже к дисфункции, имеет своей основой взаимоотношения с матерью и отцом. Если ребенок ощущает себя брошенным, то его ощущения и эмоциональные проявления имеют ярко выраженный негативный характер. Изучавший оторванных от матерей детей J.Bowlby (1961), отмечает, что ребенок проходит при этом три стадии: 1 стадия протеста (крик, плач) – форма защиты и призыв о помощи; 2 стадия отчаянья – фиксация, утрата работоспособности и 3 стадия отрешенности – отрицание эмоций в себе и жизнеспособности как соглашение со смертью, то есть предсуицидальное состояние [4, с. 13–17].

Таким образом, большое значение в профилактике негативных состояний ребенка имеет стиль семейного воспитания, сохраняющий позитивные детско-родительские отношения в качестве упреждающего фактора негативизма ребенка.

Негативизм – форма протеста ребенка против реально существующего или субъективно воспринимаемого как реальное, неблагоприятного отношения к нему со стороны сверстников или взрослых [5, с. 294–295]. Чаще всего это сопротивление проявляется вследствие нежелания подчиняться излишне жестким, авторитарным требованиям взрослых, где негативизм выступает в качестве способа взаимодействия, сигнализирующего о неудовлетворенности актуальных потребностей ребенка, проявляющегося в *упрямстве, капризности, застенчивости или агрессии, грубости* (В.П. Анисимов, Г.М. Бреслав, К.Э. Изард).

Испытывая негативные чувства, ребенок находится в ситуации близкой к фрустрации, он не чувствует себя защищенным и уверенным

и ждет продолжения негативных воздействий со стороны взрослого как опасности, которой реально может и не быть [6, с. 138–149]. Такое напряженное состояние, продолжающееся на протяжении длительного времени деформирует личностные качества ребенка, которые в свою очередь существенно проявляются в *социальной дезадаптации* [1, с. 82]. Так, негативные черты, закрепившиеся в характере ребенка еще в раннем возрасте, проявляются уже в дошкольном детстве в качестве его акцентуированных свойств. По классификации Е.Л. Личко [9, с. 24, 52, 54, 60, 75, 82], это такие типы акцентуаций характера как лабильный, циклоидный, астенический, эпилептоидный, истероидный [2, с.110–116].

Так, например, Егор (3 года) посещает малокомплектный детский сад, где в группе находится не более 10 детей. При взаимодействии с любым взрослым характерным проявлением мальчика является импульсивно негативная реакция на любое предложение взрослого: «Нет! Не хочу! Не буду!». При соблюдении режимных моментов ДОО он также реагирует негативно дистанцированно: «Мне мама не разрешает спать... есть... гулять!» Предположительно, такая защитно-негативная реакция ребенка сформировалась вследствие часто применяемого директивного воздействия на него значимых взрослых, когда родители авторитарно (в указательном тоне) решают за ребенка, что ему нужно делать: «Одевайся!», «Убери игрушки!», «Убери за собой чашку!» и т.п., либо запрещают, ограничивают действия в реализации его потребностей: «Не шуми!», «Не разбрасывай свои вещи!», «Нельзя трогать чужие вещи!», «Нельзя совать пальцы в рот!», «Не лезь в лужу!», «Не грызи ногти!» Получается, что родители часто жестко ограничивают личное пространство потребностей ребенка либо навязывают свою волю, свои потребности, указывая, как надо поступать, без учета потребностей и намерений самого ребенка.

Такое состояние ребенка усугубляется также негативно импульсивным реагированием самого родителя на упрямство или капризность ребенка как первичную форму протеста против применения психологического «насилия». Оно может быть доминирующей реакцией для взрослого в силу его занятости и чрезмерной озабоченности делами на работе, обеспечением материального благополучия семьи, обострением супружеских отношений, неудовлетворенностью своим социальным статусом, а также внутриличностными конфликтами, с которыми возможно справиться лишь на основе развитых рефлексивных способностей. Таким образом, важнейшей внутренней причиной импульсивно негативных реакций взрослого является слабый уровень развития его способности *ситуативной рефлексии* [1, с. 49, 54].

Для того чтобы ребенок испытывал меньший стресс и находился в лучшем соматическом и психологическом состоянии, необходимо создавать психолого-педагогические условия для самостоятельного преобразования им своих негативных состояний в позитивном ключе. Для этого необходимо формировать его индивидуальный опыт эмоциональной отзывчивости, т. е. способности вербального выражения своих эмоций, состояний, переживаний [2, с. 88–90]. Для ребенка раннего возраста выражение эмоций вербальными (словесными) способами не всегда возможно в силу недостаточного развития речи, и поэтому крайне важно такой «перенос» переживаний производить на невербальном уровне: рисовать, танцевать, вокализировать, воплощать в психодраматических играх. Именно эстетические виды деятельности (рисование, танец, пение и др.) могут стать незаменимым психолого-педагогическим условием комфортного накопления подобного опыта ребенком. В процессе такой внутриличностной продуктивной творческой деятельности у ребенка появляется и развивается способность понимать себя – свои состояния, переживания, эмоции, вербализация которых в итоге становится основой для конструктивного коммуникативного опыта проявления *эмпатии*, способности принимать позицию другого человека, т. е. эмоциональной отзывчивости. Только на основе эмоциональной отзывчивости как рефлексивной способности осознанно контролировать свои эмоции может возникнуть способность проявления конструктивных инициатив ребенка [3, с. 13–17]. Вот почему необходимо специально организованное невербальное общение, способное структурировать эмоциональный мир, создавая условия для разнохарактерных эмоциональных проявлений: самовыражения движениями, интонациями голоса, продуктами изобразительной творческой деятельности [8, с. 1].

Именно в раннем возрасте ребенок активно ориентируется на взрослого, стремится к контакту с ним, нуждается в действующем и соучастующем взрослом, близком и заинтересованном человеке, активно подражая ему в процессе взаимодействия. Ориентация на взрослого, стремление к контакту с ним, активное подражание ему превращается в звено предметно-манипулятивной инициативности ребенка, его ситуативных переживаний и актуальных состояний. И средства искусства являются здесь наиболее оптимальными для организации такого эмоционально насыщенного и конструктивного контакта. Музыка, рисование, лепка, аппликация и другие виды эстетической деятельности являются той самой социально-психологической средой, которая позволяет реализовать желания ребенка [8, с. 2].

Педагогу при организации такой деятельности важно привлекать и родителя, так как совместный позитивный опыт переживаний,

полученный родителем и ребенком в согласованной деятельности, окажется ценностным, что и открывает внутренние возможности и ресурсы личностного роста обоих субъектов педагогического процесса. Таким образом, ребенок приобретет навык самовыражения, а родитель – полезные знания и умения для эффективного позитивного взаимодействия с ребенком и понимания своей роли и места в этом процессе, что поможет наладить эмоционально теплые, доброжелательные взаимоотношения с ним и сделать более эффективным воспитательный процесс.

Однако в современной практике детских садов, образовательных учреждений и центров дополнительного образования традиционная педагогическая помощь родителям сводится лишь к просвещению родителей в лекционно-семинарской работе. Просветительская работа педагога о возрастных особенностях детей, во время которой редкий родитель способен соотнести общетеоретические знания психологии со своим (конкретным) ребенком, и среднестатистическая информация о закономерностях и принципах воспитания большей частью родителей либо не воспринимается вообще, либо воспринимается как формально скучная и малополезная. В тех случаях, когда родитель воспринимает такие обобщенные лекции как руководство к действию со своим ребенком, он соответственно подражает подобным «стандартизированным» способам воспитания, что в организации общения со своим чадом приводит к элементарному морализаторству.

В индивидуально-консультативной практике современные педагоги склонны к прямым типологическим рекомендациям и указаниям, которые часто не несут в себе учета индивидуальных особенностей ребенка и стиля общения родителя с ним. Таким образом, консультативная практика сводится к тем же директивам, которыми и так излишне навязчиво пользуются родители.

Однако в этой ситуации также важно отметить и позитивную сторону работы педагогов, которые в трудных условиях материального и технического обеспечения своей работы, несмотря ни на что, отвечают на запросы родителей, участвуют в воспитании и решении проблем развития и взаимодействия родителя с ребенком. Однако следует признать, что такие традиционные формы работы, как лекционно-семинарские родительские собрания, индивидуально-консультативная практика рассказа об обобщенных и типологических рекомендациях и указаниях, уже устарели и не могут принести достаточной конструктивной информативности в вопросах индивидуального воспитания и решения конкретных развивающих задач с детьми, страдающими негативизмом.

Вследствие подобных проблем в сфере традиционной педагогики усиливается ответственность именно родителей в формировании

эмоциональной сферы ребенка и его негативных проявлений. Таким образом, родителям необходима компетентная психолого-педагогическая помощь (в том числе психотренинговая) в накоплении ими опыта рефлексии своих эмоциональных состояний и особенностей своего стиля общения и типа реагирования в конфликтных ситуациях с детьми. Для введения в общую практику такого подхода к проблеме детского негативизма мы предлагаем родителям самостоятельно изучать свои психологические особенности общения и типического (стратегического) реагирования в конфликтных ситуациях. Так, опыт, полученный в ходе самодиагностики (в непрерывном сопровождении психологом), оказывается более ценен для родителя и актуален, так как интерпретация полученных результатов находится только у него (т. е. конфиденциальна) и может быть использована в дальнейшем самосовершенствовании в психотренинговой работе.

С целью диагностики и самодиагностики используются такие методики как тест К. Томаса «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению», «Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми» (ВРР) И.И. Марковской и др. Так, с помощью теста К. Томаса мы организуем самодиагностику стиля поведения родителей в конфликтных ситуациях, таким образом помогая определить свои доминирующие стратегии поведения в ситуациях разногласия с супругом (супругой), воспитателем и непосредственно самим ребенком. Опросник И.И. Марковской позволяет определить характер воспитательных воздействий родителей на ребенка и выяснить стиль воспитания в семье (демократический, «эмоциональная дистанция», авторитарный, детоцентрический, рассогласованный), в соответствии с классификацией Т.М. Трапезниковой (1987).

При этом мы можем наблюдать связь между стилями воспитания в семье и особенностями реагирования в конфликтной ситуации. Такую взаимосвязь можно представить в виде таблицы.

Соотношение стилей семейного воспитания
и способов реагирования в конфликтных ситуациях

<i>Способ реагирования в конфликтной ситуации (по К. Томасу)</i>	<i>Стиль семейного воспитания</i>
Соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому	Авторитарный, рассогласованный
Приспособление , означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого	Детоцентрический
Компромисс как возможность временных уступок	«Эмоциональная дистанция»

Способ реагирования в конфликтной ситуации (по К. Томасу)	Стиль семейного воспитания
Избегание как отсутствие стремления к кооперации и отсутствие к достижению собственных целей	«Эмоциональная дистанция»
Сотрудничество , когда участники ситуации приходят к согласованию, полностью удовлетворяющему интересы обеих сторон	Демократический

Для развития рефлексии и эмоциональной отзывчивости субъектов образовательного процесса мы предлагаем алгоритм построения арт-педагогического занятия [1, с. 157–161]. Такое занятие структурируется в соответствии с арт-педагогической моделью последовательного перехода действий от одного этапа к другому: первый этап – экспозиционно-диагностический, второй – образно-символический, третий – рефлексивно-ценностный.

На первом этапе – экспозиционно-диагностическом – выясняется степень развития эмоциональной отзывчивости и инициативной активности ребенка, способности к рефлексии как внутреннему условию нравственного развития личности, особенности «слабых» сторон личности, требующей педагогической помощи. Личностно-ориентированный подход осуществляется посредством активно-игрового вовлечения в деятельность того ребенка, диагностические данные которого позволяют педагогу достоверно строить занятие под решение конкретных выявленных проблемных зон индивида для соответствующей актуализации, осмысления и принятия им своих «запущенных» сторон развития как стимула для саморазвития.

На втором этапе – образно-символическом – обеспечиваются условия для проживания самостоятельно воспроизводимых образов в форме тех или иных средств художественной экспрессии или воспринимаемых художественных произведений как проекции своих актуальных состояний, непосредственно или опосредованно связанных с обозначенной на предыдущем этапе темой. Это позволяет индивиду в психологически комфортных условиях моделировать решение личностно значимых задач в образно-символической форме проявления.

На третьем этапе – рефлексивно-ценностном – решается задача осознания индивидом своих во многом подсознательно осуществляемых эмоционально-невербальных действий на предыдущем этапе и их вербального оформления, а так же происходит непосредственная адаптация новых нравственных представлений к традиционным установкам, внутреннее согласование этих противоречий и их преобразование с помощью вопросов окружающих. Так формируется опыт устойчивой эмоциональной саморегуляции путем апробации и «редактирования» своих переживаний и состояний в

проявляемой эмоционально-энергетической позиции в соотношении с позициями (взглядами и убеждениями) участников арт-педагогического процесса, что и является итоговым результатом данного занятия.

Таким образом, осуществляется синтез внутриличностных ценностных ориентаций в процессе накопления реального опыта согласования вербализованных образов-ценностей в диалоге коллективной рефлексии, что позволяет эмпирически и теоретически выразить результаты нравственного развития индивида и оценить эффективность используемых форм и способов организации педагогических условий конструктивного развития личности.

Следовательно, арт-педагогические занятия позволяют создать такие психолого-педагогические условия совместной деятельности индивидов, которые стимулируют внутренние механизмы их нравственного развития и духовно-интеллектуального роста личности, способствуя накоплению опыта позитивно-оптимистического самоотношения и конструктивного отношения к ближнему. Так у личности появляется возможность внутреннего выбора в применении либо привычно негативистского отношения к себе и окружающим, либо формируемого опыта позитивно нравственного проживания реальности, что естественно привлекательнее с позиции потребности удовлетворения чувства безопасности. Как показывает наша практика, ребенок постепенно научается предпочитать позитивные модели чувствования и поведения, ориентированные на сотрудничество и совместное проживание позитивно конструктивных взаимоотношений.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010.
2. Анисимов В.П. Педагогика родительства: учеб. пособие. Тверь; Твер. гос. ун-т, 2004.
3. Анисимов В.П. Эмоциональная саморегуляция детей: механизмы и условия развития // Дошкольное воспитание. 2010. № 10. С. 13–17.
4. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М: Изд-во Института Психотерапии, Изд-во НГМА, 2000.
5. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.; ЕВРОЗНАК, 2005.
6. Бреслав Г.М. Ненависть как предмет психологического исследования // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 138–149.
7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990.

8. Кайгородова О.В., Смирнова М.Ю. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей раннего возраста средствами музыкального фольклора. URL: [http:// festival.1september.ru](http://festival.1september.ru)
9. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.

TO THE QUESTION OF THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PREVENTION OF NEGATIVISM CHILDREN

T. P. Kleynikova

Tver State University

The purpose of this article is the opening of the reasons of rassoglasovanny of upbringing a child by parents and disclosure of the possibility of the art-teacher to create adequate conditions for the provision of professional assistance to parents, ensuring the full escort them.

Keywords: *negativism, rassoglasovanny parenting style, art-pedagogical model classes, social disadaptation, reflection, emotional responsiveness.*

Об авторе:

КЛЕЙНИКОВА Татьяна Петровна – соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии, специалист по учебно-методической работе кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: tatyana-kleynikova@yandex.ru