

УДК 378

## **СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ РУКОВОДСТВА ПЕДАГОГОМ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Т.О. Смолева**

Восточно-Сибирская государственная академия образования, г. Иркутск

На основе системного анализа деятельности педагога раскрываются его поведенческие индикаторы, оценочные педагогические суждения, сигнализирующие о негативном влиянии деятельности педагога на психологическое благополучие ребенка. Представлена разработанная автором программа эксперимента и его результаты.

***Ключевые слова:** системный анализ, психологическое неблагополучие, саногенная направленность рефлексии, оценочное общение, поведенческие индикаторы.*

Успешность деятельности, психологическое благополучие в значительной степени определяются особенностями отношений взрослых с детьми.

Исследование М.И. Лисиной показало, что требования взрослых к ребенку, положительное оценочное общение с ним, формирует соответствующее отношение ребенка к своей деятельности [3, с. 47].

Целью исследования состояла в системном анализе руководства педагогом деятельностью ребенка старшего дошкольного возраста. Мы полагали, что действия педагога, сопровождающие деятельность и поведение ребенка, не могут не отражаться на его психологическом благополучии. В процедуре анализа мы опирались на современную концепцию системогенеза В.Д. Шадрикова [5, с. 7–20].

В экспериментальных ситуациях в процессе наблюдения мы зафиксировали поведенческие индикаторы педагогов, отражающие стиль взаимодействия с ребенком. Это позволило отследить те особенности профессиональной деятельности педагога, которые способствовали возникновению психологического неблагополучия и неуспешности ребенка.

В эксперименте изучалось влияние на деятельность детей негативных установок воспитателей, их предупреждений о трудности задания, об оглашении оценок, ограничении времени, а также ориентации на успех и положительных оценок.

В данном эксперименте участвовало 75 старших дошкольников. Нами использовалась методика дозированной пробы, модифицированная в лаборатории физического воспитания НИИ дошкольного

воспитания АПН. В эксперименте дети выполняли идентичные задания (проставляли в предъявляемых им таблицах карандашом плюсы и минусы в соответствующих фигурах) в разных условиях.

Во всех ситуациях давалась инструкция: «На листе бумаги имеется много различных фигур, но нужно только в трех фигурах проставить знаки: в круге – плюс («крестик»), в треугольнике – минус («черточка»), во флажке – точку. Просматривать фигуры следует слева направо, строчка за строчкой, чтобы не пропустить ни одной фигуры». В первом случае педагог объяснял задание. Если дети не запоминали, напоминал инструкцию и через минуту–две убирал образец, далее он не вмешивался в процесс работы. Во второй ситуации к инструкции добавлялось: «Задание нужно выполнять быстро, иначе можете не успеть! Песочные часы будут перевернуты только дважды». В третьей ситуации: «Задание очень трудное, не каждый может с ним справиться», об этом напоминалось несколько раз. В четвертой ситуации говорилось об оглашении оценок, о том, что каждому «сегодня буду ставить оценку», «вся группа узнает, если у вас будет плохая отметка». Об этом напоминалось неоднократно в процессе выполнения задания. Далее нас интересовало, как изменится коэффициент продуктивности в зависимости от стимулирующих к успешности инструкций, используемых воспитателями второй подгруппы: в пятой ситуации детей ориентировали на успех, в шестой – положительно оценивали в ходе деятельности.

При обработке данных экспериментов учитывалось общее количество просмотренных фигур и число допущенных ошибок. Ошибками считались пропуск фигур и строчек, а также использование не того знака, который требовалось поставить в данной фигуре. Однако если ребенок с самого начала ошибся в выборе фигуры или знака и использовал такое решение на протяжении всего задания, то ему засчитывалась только одна ошибка. Пропуск одной строчки также приравнивался к одной ошибке, но эта строчка не включалась в число просмотренных знаков.

Количество просмотренных фигур и качество выполненной работы оценивалось через коэффициент продуктивности, который определялся по формуле  $K = \frac{e}{e + N}$ , где  $e$  – число просмотренных строчек (в каждой строчке по 10 фигур),  $N$  – число ошибок. 100 % выполнение работы без ошибок было взято за 14 единиц.

Сравнительные данные коэффициента продуктивности в пяти ситуациях по сравнению с первой (нейтральной) показали следующее: условия ограничения времени, предупреждения о трудности задания, об оглашении оценок отрицательно сказываются на результатах деятельности детей, психологическое неблагополучие которых

проявляется в неуверенности. Изменение коэффициента продуктивности в сторону снижения наблюдалось у психологически неблагополучных неуверенных детей в ситуации II (ограничение времени деятельности) – на 32 %, в ситуации III (предупреждение о трудности задания) – на 27 % и в ситуации 1У (предупреждение об оглашении оценок) – на 28 %. У детей, не испытывающих неуверенность, снижение результатов было незначительным. Повышение эффективности работы неуверенных детей произошло в У и У1 ситуациях при ориентации на успех и при использовании педагогом положительных оценок в ходе деятельности, в У ситуации при ориентации на успех – на 14 %, в 1У ситуации – при использовании воспитателем положительных оценок в ходе деятельности – существенно – на 34 %. У детей, не проявляющих неуверенность, эффективность деятельности также повысилась, но незначительно. В процессе наблюдения в ходе эксперимента, мы фиксировали, какой интервал времени необходим ребенку для того, чтобы приступить к работе (на какой минуте после выслушивания инструкции), а также его отношение к процессу работы, поведение в процессе деятельности (количество и форму обращений за помощью к воспитателям и сверстникам).

Поведение неуверенных детей в ситуациях ограничения времени, предупреждения о трудности задания и об оглашении оценок отличалось обеспокоенностью. Это выражалось в растерянности, высказываниях сомнения: «Я не запомнил, где ставить точку»; «В треугольнике точку ставить?»; «А черточку большую?». Неуверенные дети подолгу не приступали к выполнению задания, а при напоминании об ограничении времени, отведенного на выполнение задания, предупреждении о трудности задания и об оглашении оценок начинали торопиться, пропускать строчки и снова возвращались к первой строчке, некоторые из детей ориентировались на сверстников, сидящих рядом, стремились скопировать то, что делали они.

Так, Максим Н. (возраст 4 года 8 мес.) после инструкции о выполнении задания в ситуации ограничения времени долго не приступал к заданию, наблюдая за работой Дениса, сидящего с ним за одним столом. После напоминания о том, что осталось мало времени, стал торопливо проставлять знаки, сломал карандаш, попросил другой. После этого приступил с середины листа, затем вернулся к первой строчке, заглядывая в листок Дениса, придвинулся к нему так близко, что подтолкнул мальчика. После замечания Дениса: «Не толкайся» – отодвинулся от сверстника, продолжил выполнять задание и, заполнив две строчки, повернулся к сидящим за его спиной детям. Задание выполнил, но коэффициент продуктивности по сравнению с первой ситуацией (нейтрального поведения воспитателя) снизился вдвое. В ситуациях III и 1У – поведение мальчика – идентичное.

Совершенно иным было поведение Максима в ситуациях ориентации на успех и под влиянием в ходе деятельности поддерживающих положительных оценок: коэффициент продуктивности значительно повысился. Ребенок выполнил первую строчку, посмотрел на работу Дениса. После одобрения воспитателя действий мальчика: «Ты все делаешь правильно» – приступил к следующей строчке. Задание выполнил своевременно. По сравнению с данными первой ситуации во второй – коэффициент продуктивности повысился на 2 единицы, в третьей – на 7,5.

Аня К. (возраст 4 года 6 мес.) в первой ситуации после инструкции долго не приступала к выполнению задания, растерянно и вопросительно глядя на воспитателя. В ответ на указание «Аня, работай!» прошептала: «А я не запомнила, где точку ставить». После напоминания пыталась выполнять задание, но часто прерывала работу, смотрела на воспитателя, ожидая поддержки, обращалась за подтверждением, правильно ли она усвоила инструкцию: «А в треугольнике черточку ставить?» Знаки проставляла еле заметные. Коэффициент продуктивности – низкий (56 %).

В ситуации предупреждения о трудности задания девочка низко наклонила голову над листом бумаги, стала закрасивать круг (что не указывалось в инструкции), после напоминания о том, что необходимо «стараться, иначе не получится», покраснела, сказала, что она «не сумеет это сделать». Коэффициент продуктивности в данной ситуации еще более снизился (40 %).

В ситуации «оглашения оценок» после напоминания о том, что «кто не выполнит задания, тот получит плохую оценку», заплакала.

В У ситуации – ориентации на успех – к выполнению задания девочка приступила после инструкции. В ходе работы после подтверждения, что выполняет все правильно, в У1 ситуации (положительное оценивание) действовала увереннее. Коэффициент продуктивности по сравнению с данными первой ситуации позитивно изменился: в пятой ситуации – на 15 %, в У1 – на 42 %.

Особенно показательным было повышение продуктивности работы в У и У1 ситуациях у Лены К. Во всех первых четырех ситуациях девочка, поведение которой отличалось от других сверстников нерешительностью, вопросительно поглядывала на воспитателя и заполняла только одну–две строчки листа (по эффективности – 8 %). Под влиянием положительных оценок, похвалы в ходе деятельности ребенок проявилась сосредоточенность, выполнила задание с коэффициентом в 14 единиц (100 %).

Проведенные нами эксперименты с неуверенными детьми дошкольного возраста подтвердили, какие условия являются стрессогенными и оказывают тормозящее воздействие на неуверенного

ребенка. Обнаружился и тот факт, что стимулирующее влияние на успешность деятельности оказывает ориентация ребенка на успех и положительная его оценка в ходе выполнения деятельности. В нашем эксперименте у большинства неуверенных детей положительная оценка в ходе деятельности педагогом оказалась мощным стимулом, побуждающим к действию.

Полученные данные подтвердили наше предположение о том, что сопровождение педагогом деятельности ребенка, его высказывания, стиль взаимодействия оказывают существенное влияние на психологическое благополучие ребенка.

Результаты эксперимента показали, что психологическому неблагополучию старших дошкольников способствуют: а) отрицательная оценка взрослым деятельности ребенка с фиксацией на неудаче, способствующая формированию раннего негативного опыта; б) превалирование в общении с детьми категоричных указаний, негативных установок, предупреждения детей о трудности задания, оглашении оценок, ограничении времени.

На основе эксперимента и системного деятельности педагога нами была составлена матрица его поведенческих индикаторов (см. таблицу).

Системный анализ руководства педагогом деятельностью ребенка старшего дошкольного возраста

Компоненты психологической архитектуры системы деятельности	Поведенческие индикаторы педагогов, свидетельствующие о влиянии на психологическое благополучие ребенка	
	отрицательном	положительном
Потребностно-мотивационный	Преобладает мотив доминирования, выражающийся в доминантном стиле поведения и отношения к ребенку. Не учитывает потребности ребенка в принятии, признании, положительной оценке.	Преобладают мотивы достижения, аффилиации, выражающиеся в доброжелательном общении, сотрудничестве, творчестве. Поведение педагога обусловлено актуальными потребностями ребенка
Целевой	Цель как образ желаемого результата не адекватна индивидуально-психологическим особенностям детей	Постановка реалистичной цели и ожидание реалистичных результатов деятельности детей.
Принятие решения	Принятие решения часто обусловлено психологическими защитами, стереотипными представлениями о возможностях ребенка. Решения стереотипны, не проявляет творчество в выборе программы действий.	Выбор конструктивной программы деятельности. Богатая палитра управленческих решений, проявляет творчество в выборе программы действий.

Компоненты психологической архитектуры системы деятельности	Поведенческие индикаторы педагогов, свидетельствующие о влиянии на психологическое благополучие ребенка	
	отрицательном	положительном
Реализация программы деятельности	Преобладает доминантный стиль управления и общения. Контроль за детьми преобладает над сотрудничеством. Педагог плохо регулирует возникающие в ходе общения с детьми негативные эмоции. Действует, как правило, по шаблону. Выражены стереотипы восприятия и общения. Ригидность в контактах, отсутствие гибкости в коммуникативных стратегиях. Преобладает экстернальный локус контроля <sup>1</sup> – снимает с себя ответственность за результаты деятельности ребенка, перекладывая ее на наследственность и родителей. Центрация внимания на себе, успешности деятельности ребенка, важной для оценки эффективности его профессиональной деятельности. Часто пользуется предупреждениями детей о трудности задания, об оглашении оценок, ограничении времени: «Задание нужно выполнять быстро, иначе можете не успеть!»; «Задание очень трудное, не каждый может с ним справиться»; «сегодня буду ставить оценку»; «Вся группа	Заинтересованность, вовлеченность, доверие к ребенку, вера в его возможности. Регуляция действий в соответствии с выбранной программой. Высокий уровень саморегуляции в общении с детьми. Осознает источники возникновения отрицательных эмоций. Эффективен в ситуациях межличностного общения, требующих как убеждения, так и нахождения компромисса. Преобладает интернальный локус контроля над экстернальным – считает себя ответственным за развитие ребенка. Настроен на позитив, открыт, чаще использует партнерский стиль отношений. Акцентирует внимание на сотрудничестве с детьми и детей между собой для достижения результата совместной деятельности, успешности деятельности ребенка, важной для его индивидуального опыта достижения высокого результата.

<sup>1</sup> Люди различаются между собой по тому, как и где они локализуют контроль над значительными для себя событиями. Возможны два полярных типа такой локализации: *экстернальный* и *интернальный*. В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т.д.

Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности. Любому человеку свойственна определенная позиция на континууме, простирающемся от экстернального к интернальному типу. Интерналы более популярны, более благожелательны, более уверены в себе, проявляют большую терпимость. Существует связь высокой интернальности с положительной самооценкой, с большей согласованностью образов реального (Идеального) «Я». У интерналов обнаружена более активная, чем у экстерналов, позиция по отношению к своему здоровью: они лучше информированы о своем состоянии, больше заботятся о своем здоровье и чаще обращаются за профилактической помощью [1, с. 219].

Компоненты психологической архитектуры системы деятельности	Поведенческие индикаторы педагогов, свидетельствующие о влиянии на психологическое благополучие ребенка	
	отрицательном	положительном
	узнает, если у вас будет плохая отметка»	
Индивидуальные качества субъекта деятельности	Обидчивость, страх неудачи, ментальная агрессия против других, акцентуации характера (гипертимическая, демонстративная, эмотивная, циклотимная <sup>2</sup> ).	Высокая способность к саморегуляции, эмпатийность, экспрессивность. Высокая рефлексивность с саногенной направленностью, аналитичность, критичность, оптимистичность. Акцентуации характера в пределах нормы.

Данные, представленные в таблице, позволят педагогу, как начинающему, так и с большим стажем педагогической деятельности, сделать зримым процесс своей педагогической деятельности, наполнить конкретным содержанием процесс рефлексии, сделать самоанализ системным, определить, в каком компоненте педагогической деятельности есть проблема.

<sup>2</sup> Под акцентуацией характера А.Е. Личко понимает чрезмерное усиление отдельных черт личности, при котором наблюдаются отклонения в психологии и поведении человека, граничащие с патологией, однако не выходящие за пределы нормы [4, с. 288].

К. Леонгард полагает, что «акцентуация – это, в сущности, те же индивидуальные черты, но обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние... При большой выраженности они откладывают отпечаток на личность как таковую и, наконец, могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности» [2, с. 40].

*Гипертимическая личность, гипертимный тип:* от слова «тимус» – настроение, фон которого постоянно повышен. Это общительные, энергичные люди, хорошие собеседники, часто меняющие свое окружение, место работы, предприимчивые и увлекающиеся. Положительные черты гипертимного типа: общительность, энергичность, оптимизм, инициативность, легкое отношение к жизненным проблемам, эрудированность. Отрицательные черты: импульсивность, необдуманность поведения, высказываний, необязательность, лень, легкомысленность, раздражительность, склонность к позе и фразе [2, с. 176].

*Эмотивные личности* характеризуются К. Леонгардом как чувствительные с глубокими реакциями в области тонких эмоций. В содержании их деятельности и поведении доминируют эмоции. Высокая эмоциональная лабильность эмотивных натур проявляется как способность к быстрой смене настроения. Нейтральное состояние с одинаковой легкостью может перейти и в радость, и в печаль [2, с. 198].

*Циклотимические личности* характеризуются сменой гипертимных и дистимных состояний, чаще без всяких видимых внешних причин [2, с. 215].

*Сущность личности демонстративного типа* со свойственной ей акцентуацией вытеснения заключается в сильно выраженной способности к вытеснению. Этот механизм позволяет личности вытеснить из памяти неприятные для нее факты и травмирующие события. Потребность в признании окружающих, которая присуща многим людям, у натур демонстративного типа сопровождается огромным упорством, с которым они добиваются своего, вытесняя моральные, нравственные, этические тормоза [2, с. 71].

### Список литературы

1. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. 544 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности: пер. с нем. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 544 с.
3. Лисина М.И. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка // Дошк. воспитание. 1982. № 8. С. 43–47.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Психология индивидуальных различий: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. Л., 1983. С. 288–318.
5. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Реп. воспр. текста издания 1982. М.: Логос, 2007. 192 с.

### SYSTEMS ANALYSIS OF PEDAGOGUE'S MANAGEMENT OF INFANT'S ACTIVITY AT SENIOR PRESCHOOL AGE

**T.O. Smoleva**

East-Siberian Educational Academy, Irkutsk

The article is dedicated to one of the important aspects of pedagogical work – systems analysis of pedagogue's management of infant's activity at senior preschool age. The components of psychological architecture of activity system, behavioral indicators of pedagogues with low rates of sanogenic thinking and high rates of defence reflection and the others with high rates of sanogenic thinking and low rates of defence reflection are also revealed in the article. The text demonstrates results of the author's research within one of its aspects. Evaluative pedagogical judgments and their influence on psychological problems are also considered.

**Keywords:** *systems analysis, psychological problems, sanogenic thinking, reflection, evaluative communication, behavioral indicators.*

*Об авторах:*

СМОЛЕВА Татьяна Октябрьновна – почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики профессионального образования ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования» (664080, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная 6), e-mail: 240481.08@mail.ru