ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

Социально-педагогическое обеспечение готовности к переходу в среднюю школу детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа

# Содержание

# Введение

Глава 1. Особенности младшего школьного и подросткового возраста

1.1 Младший школьный возраст

1.2 Особенности подросткового возраста

1.3 Проблемы перехода из младшей школы в среднее звено обучения

1.4 Критерии готовности к обучению в средней школе

Глава 2. Влияние особенностей организации жизни в учреждениях интернатного типа на развитие личности ребенка

2.1 Требования к организации среды, способствующей формированию (созреванию) психологической готовности к переходу в среднее звено обучения

2.1.1 Роль свободы и возможности свободных, автономных действий

2.1.2 Роль общения и взаимодействия с взрослыми в развитии личности ребенка

2.1.3 Роль совместной деятельности в развитии личности ребенка

2.1.4 Роль игровой деятельности в развитии личности ребенка

2.2 Особенности организации среды жизнедеятельности в учреждениях интернатного типа

2.3 Особенности личности современного воспитанника детского дома

Глава 3. Социально-педагогическая деятельность по обеспечению готовности к переходу на среднюю ступень обучения

3.1 Совместная деятельность как средство развития личности

Глава 4. Социально-педагогическое обеспечение готовности к переходу на среднюю ступень обучения детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа

4.1 Оценка условий социальной среды учреждения интернатного типа, влияющих на развитие у детей готовности к переходу в среднюю школу

4.2 Диагностика наличия основных показателей к переходу в среднюю школу у воспитанников учреждения интернатного типа

4.3Технология деятельности по созданию условий для формирования у детей готовности к переходу в среднюю школу

4.4 Контрольная диагностика готовности к переходу в среднюю школу, детей участвующих в эксперименте

Выводы по исследованию

Заключение

Список литературы

Приложение 1

Приложение 2

Приложение 3

Приложение 4

Приложение 5

Приложение 6

Приложение 7

Приложение 8

Приложение 9

Приложение 10

Приложение 11

Приложение 12

# Введение:

В современной системе образования начальная ступень имеет очень большое значение. Младшая ступень закладывает фундамент для всего последующего обучения.

Переход из младшей ступени в среднюю является очень важным и трудным периодом в жизни ребенка. Данная граница является также границей между двумя возрастами - подростковым и младшим школьным. Она выдвигает на первый план ряд проблем, связанных как с изменением линии внутреннего развития, так и с изменением внешней жизни школьников. В этот трудный период ребенку необходима поддержка специалистов.

Рассмотрением проблем, возникающих у школьников во время смены ступеней школы, занимались такие ученые, как Д.К. Эльконин. И.В. Дубровина Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, Т.И. Юферева, Н.М. Неупокоева, и др. Однако, они не рассматривали проблемы перехода в среднюю школу, которые возникают у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа и их педагогическое и психологическое решение.

В особое положение при переходе на среднюю ступень обучения попадают дети, лишенные родительского попечительства. Это связано с тем, что эти дети, как правило, в своем развитие и здоровье имеют ряд качественно негативных особенностей: отклонения в интеллектуальной, психологической, поведенческой, мотивационной, эмоциональной сферах. Что способствует возникновению трудностей в обучении, приводит к низкому качеству учения. В связи с этим многие проблемы, связанные с переходом в среднее звено обучения приобретают наиболее острый характер.

Настоящая работа посвящена рассмотрению проблемы перехода детей, воспитывающихся в условиях детского дома, из младшей ступени обучения в среднюю и социально-педагогическому обеспечению готовности к данному переходу.

**Целью** нашей работы является разработка и реализация программы социально-педагогического обеспечения готовности к переходу на среднюю ступень обучения детей, воспитывающихся в условиях детского дома.

Принимая во внимание названную цель, мы поставили перед собой следующие задачи:

1. теоретическое изучение проблем, встающих перед школьниками при переходе в среднюю школу; выделение критериев готовности к данному переходу;
2. исследование особенностей влияния организации жизнедеятельности на развитие личности детей, и на формирование готовности к переходу в среднюю школу; исследование личностных особенностей детей – воспитанников детского дома.
3. разработка программы по социально-педагогическому обеспечению готовности к переходу на среднюю ступень обучения;
4. практическая работа по реализации программы.

В ходе проведенного теоретического исследования условий учреждений интернатного типа, а также по материалам исследований: И.В. Дубровиной, А.Г. Русской, М.И. Лисиной, С.Ю. Мещеряковой, Е.О. Смирновой, А.М. Прихожан и др., нами было установлено, что специфика условий учреждений интернатного типа заключается, во-первых, в том, что такие учреждения являются закрытыми; во-вторых, дети испытывают дефицит общения и взаимодействия с взрослыми и в-третьих – жизнедеятельность детей в них строго регламентирована и не оставляет у ребенка возможности для самостоятельного действия. В связи с этим, нами в дипломной работе выдвигается **гипотеза:**

Необходимым условиям для формирования готовности к переходу в среднее звено обучения является наличие пространства для свободного, самостоятельного, совместного со взрослым действия.

**Предметом** нашей практической работы является формирование готовности к переходу в среднюю школу. **Объектом** работы стали воспитанники детского дома имени Х.М. Совмена, учащиеся 3-4 класса в школе №11.

**Методы исследования:**

В качестве главного формирующего метода, мы используем – формирующий эксперимент.

В качестве диагностических методов мы используем:

* метод наблюдения (карта наблюдения)
* анкетирование (открытые и закрытые вопросы)
* интервью;
* методики определения самооценки Липкиной;
* методические разработки диагностики готовности к переходу в среднюю школу Миллер О.М., Ядрышниковой Т.Л..

Эти методы позволяют выявить наиболее полные и объективные особенности каждого ребенка, наличие у него тех или иных качеств и способностей.

Наша работа предполагает несколько этапов:

1. Исследование ситуации, и выявление имеющихся проблем. Этот этап продолжался около 2-х лет;
2. Теоретическое моделирование, разработка программы эксперимента;
3. Формирующий эксперимент;
4. Анализ результатов.

Глава 1. Особенности младшего школьного и подросткового возраста

Часто сталкиваясь в своей практике с трудностями, возникающими у детей, педагоги и психологи пытаются анализировать каждую конкретную ситуацию, учитывая при этом общие возрастные особенности ее участников. Основная опора для специалистов - это периодизации возрастного развития. Наиболее общепринятый подход в отечественной психологии - это периодизация Д.Б. Эльконина [54, 55]. И в данной концепции граница между младшей и средней школой является также границей между двумя возрастами - младшим школьным и подростковым. А любые переходы выдвигают специфические проблемы и требуют особого внимания специалистов.

Для того, чтобы выделить основные критерии готовности к переходу в среднюю ступень, необходимо рассмотреть особенности развития ребенка в младшем школьном и подростковом возрастах и выделить те требования, которые предъявляет средняя школа к личности ребенка.

Развитие понимается нами как процесс, опосредованный четырьмя факторами, естественным психофизическим развитием; воспитанием и обучением, как системой целенаправленных воздействий; влиянием социальной среды и собственной социальной деятельностью ребенка. Результатом развития на каждом этапе является освоение новых видов деятельности, новых социальных пространств и новых отношений. Выдвинутая Д.Б. Элькониным гипотеза о периодичности процессов психического развития и построенная на основе ее схема периодизации показывает, что между отдельными периодами существуют связи: каждый предшествующий период имеет функциональное значение для наступления последующего. Каждый период является сензитивным к определенному типу воздействия и к формированию определенных новообразований возраста. Каждый период ставит определенные задачи развития, позитивное разрешение которых способствует более легкому разрешению задач следующего периода. Таким образом, все периоды психического развития взаимосвязаны между собой. Поэтому важным становится успешное прохождение всех этапов психического развития.

1.1 Младший школьный возраст

С поступлением в школу происходит изменение социальной ситуации развития. Изменение социальной ситуации развития состоит в выходе ребенка за рамки семьи, в расширении круга значимых лиц. Особое значение имеет выделение особого типа отношений со взрослыми, опосредованных задачей («ребенок» - «взрослый» - «задача»).

Новая позиция ребенка в обществе, позиция ученика характеризуется тем, что у него появляется обязательная, общественно значимая, общественно контролируемая деятельность – учебная, он должен подчиняться системе ее правил, нести ответственность за их нарушение. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяется все остальные отношения со взрослыми и со сверстниками, отношение к себе и самооценка.

Из работ Д.Б. Эльконина известно, что в младшем школьном возрасте ведущей является именно учебная деятельность [54,55], т.е. социальная деятельность по усвоению теоретических форм мышления, играющая важную роль в формировании и развитии таких психических процессов как произвольность, внутренний план действия, рефлексия на собственные действия, на собственное поведение, потребность в активной умственной деятельности, овладение учебными навыками. Согласно Л.И. Божович, учебная деятельность младшего школьника целенаправленна, результативна, обязательна, произвольна. Она служит предметом общественной оценки и потому определяет положение школьника среди окружающих, от чего зависит и его внутренняя позиция, и его самочувствие [4,5].

В младшем школьном возрасте в центр психического развития ребенка выдвигается формирование произвольности. **Произвольность** – это сознательная организация и управлением своим действием, деятельностью, поступками, поведением. Впервые произвольность начинает проявляться и формироваться в игровой деятельности дошкольников, где дети через подчинение определенным требованиям, правилам игры учатся управлять своим поведением. Поэтому очень важным для формирования произвольности является этап дошкольного детства, период игры. На протяжении же всего периода младшего школьника, ребенок учится управлять не только своим поведением, но и протеканием психических процессов (мышления, памяти, внимания). Развитие произвольности поведения является одной из центральных линий развития ребенка.

Произвольное действие отличается от непроизвольного тем, что его определяет или им управляет сам субъект; оно не зависит от случайных, вынужденных обстоятельств, а детерминируется только волей самого человека. Именно произвольность делает человека свободным и сознательным хозяином конкретного действия и своей жизнедеятельности в целом. Произвольному действию противостоит действие вынужденное, навязанное извне, независимое от самого субъекта [6, 38, 39]. Воля и произвольность в своих развитых формах функционируют прежде всего в самостоятельной, свободной деятельности человека. Цели, намерения и способы их реализации должны приниматься самим человеком, а не задаваться кем-то извне. Поведение, продвижение к цели, замыслу должно быть обусловлено внутренним интересом человека.

Однако здесь возникает естественный вопрос: как появляется эта способность сознательно ставить цели и действовать в их направлении? Очевидно, эта способность предполагает, прежде всего, осознание своих целей (т.е. знание того, чего я хочу) и своего поведения (что и как я для этого делаю) т.е. она предполагает определенный уровень развития самосознания, рефлексии [40, 41, 42].

**Способность к рефлексии** – есть важнейшая составляющая умения учиться, появление которого является центральным событием в психическом развитии младших школьников. Предметом рефлексии в младшем школьном возрасте, является внешний мир, результаты действий, направленных на окружающую действительность. Эта способность позволяет осознавать свои цели и намерения, а также определять границы собственных действий, границы между тем, что я знаю и умею, и тем чего я не знаю и не умею.

Вторая составляющая умения учиться – способность добывать недостающие знания и умения, пользуясь разными источниками информации, и способами проб [48].

Согласно теории Э. Эриксона, младший школьный возраст характеризуется возрастающими способностями ребенка к логическому мышлению и самодисциплине, а также способностью взаимодействовать со сверстниками в соответствии с предписанными правилами [56]. Базисное противоречие возраста - это противоречие между трудолюбием и неполноценностью. Чувство трудолюбия, по Эриксону, развивается у детей, когда они начинают обучаться в школе. Опасность на этой стадии кроется в возможном появлении чувства неполноценности, т.е. сомнении в своих силах, в своей способности эффективно жить в существующем мире. Поэтому на этом этапе необходимо способствовать развитию у ребенка уверенности в себе, создавая ситуации успеха, а также необходимо «поддерживать в ребенке положительную идентификацию с теми, кто знает вещи и знает, как делать вещи». Подчеркивая ребенку, что он может сделать, можно предотвратить определенную спутанность идентичности, и решить задачу подросткового возраста.

При поступлении в школу особую роль в жизни ребенка начинает играть учитель. Именно на нем оказывается замкнутым эмоциональное самочувствие ребенка, оценки учителя становятся определяющими. Негативные высказывания учителя впечатываются в сознание детей, а это напрямую влияет на самооценку ребенка. Кроме того, для детей огромное значение приобретает школьная отметка, как показатель своей успешности. Ведь реализация мотива принадлежности к школе, классу может быть достигнута, прежде всего, через успешную учебу, она способствует поднятию авторитета среди сверстников. Ш.А. Амонашвили вообще рекомендовал воздерживаться от низких отметок, т.к. они вызывают у детей чувство тревожности и беспокойства.

В младших классах у ребенка происходит изменение в его взаимоотношениях с окружающими. Увеличивается время, отводимое на общение. Изменяется его содержание, выделяется особое, деловое общение со взрослым. Как было отмечено выше, авторитет учителя очень высок, его оценки значимы. Соответственно, партнеров по общению ребенок выбирает опираясь на учительские оценки, на успехи в учебе.

Исследования Г.А. Цукерман показали, что младший школьный возраст условно можно разделить на две фазы. Она приводит факты, которые свидетельствуют о том, что мотивация учения детей в первые два года обучения значительно отличается от мотивации на 3-4 год обучения [49, 50]. Показано, что в первые два года школьного обучения, ведущим мотивом является вовлеченность в поиск разрешения предметно-понятийных противоречий, задаваемых учебным материалом, на третьем-четвертом году обучения происходит смена ценностно-мотивационных механизмов включения ребенка в учебную общность: на первый план выступают социально-психологические мотивы, связанные с самоутверждением, самоуважением, самопринятием себя как члена учебного сообщества [49, 50].

Наличие в сознании младшего школьника таких мотивов как признание, одобрение взрослым, получить высокую оценку позволяет педагогам через них оказывать положительное влияние на личность ребенка. Но нужно быть очень осторожными с такой открытостью детей, т.к. это напрямую касается такого личностного образования как самооценка. Она непосредственно зависит от характера оценок, даваемых взрослыми ребенку. У младших школьников, в отличие от дошкольников, уже встречаются самооценки различных типов: адекватные, заниженные и завышенные. Оценки взрослых тем более важны в формировании мотива достижения успеха и мотива избегания неудач. Если взрослые наказывают ребенка за неудачу и мало поощряют за успехи, то формируется второй мотив, не являющиеся стимулом к достижению успеха.

Итак, младший школьный возраст является сензитивным для [46]:

* Формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
* Развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»;
* Раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
* Развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
* Становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и к окружающим;
* Усвоения социальных норм, нравственного развития;
* Развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научиться дружить, не обретет уверенности в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Таким образом, успешное преодоление трудностей младшего школьного возраста является основанием того, что ребенок успешно перейдет на следующую стадию развития.

1.2 Особенности подросткового возраста

Поскольку переход в среднюю школу сопровождается началом подросткового возраста, а именно подросткового кризиса, то, для того чтобы подготовить ребенка к средней школе, необходимо рассмотреть особенности развития в подростковом возрасте, и выделить те трудности, которые возникают у ребенка в этом возрасте.

Подростковый возраст как переходный от детства к зрелости всегда считался критическим. Он является самым острым и самым длительным. В течение этого периода происходит ломка и перестройка большинства прежних отношений подростка к окружающему его миру и собственной личности, формируется та жизненная позиция, с которой подросток начинает самостоятельную жизнь.

Сформированная в учебной деятельности младших классах школы способность к рефлексии «направляется» школьником на самого себя. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению, что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость.

Д.Б. Эльконин в качестве основного новообразования младшего подросткового возраста выделяет появление чувства взрослости – это желание действовать по собственному усмотрению без оглядки на указание взрослого. Тем самым речь идет о способности выбирать и ставить цели, организовывать собственное поведение [55].

В связи с этим младший подросток стремится максимальное время находиться вне контроля взрослого, ребенок стремится ко все большей самостоятельности. В этом и состоит основная потребность подростка – это признание взрослыми его самостоятельности, его способности вступить в равнозначные отношения со взрослыми, признание в нем взрослого участника взаимоотношений.

Основное противоречие возраста, которое направляет развитие ребенка и создает ситуацию развития в подростковом возрасте, это то, что ребенок хочет быть взрослым, но не понимает разницу между взрослым поведением, и «не взрослым». Он копирует внешние атрибуты взрослого действия, но не понимает суть его. Тогда задачей взрослого становится именно раскрытие внутренней стороны взрослого действия.

Д.Б. Эльконин выделил четыре основные зоны развития. Коротко охарактеризуем их для подросткового возраста.

**Пубертатное развитие**

Его продолжительность 4-5 лет, и осуществляется оно по двум линиям:

1) реконструкция телесного Я;

2) развитие сексуальности. Начало пубертата отмечается физическими изменениями, и подростки их осознают. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия, многие из них порой начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими из-за несовпадения темпов роста разных частей тела и резкой смены его пропорций. В подростковом возрасте могут возникать или заметно обостряться разного рода патологические реакции, связанные с развитием психических заболеваний или значительными затруднениями процессов формирования личности. Изменения во внешнем облике играют важную роль в становлении личности, ведь физическая стать эта центральная характеристика идеального человека. А всякое не соответствие канону может привести к психологическим трудностям, ведь подростка обуревает жажда нормы. Следовательно, данный возрастной период является наиболее уязвимым для внутреннего самочувствия ребенка. Поэтому так важно становится поддержание положительной самооценки ребенка. Любая непохожесть ребенка на других людей вызывает глубокие переживания, что может сказаться на формировании личности ребенка.

**Когнитивное развитие**

Оно характеризуется возникновением новых способов познания человека и окружающей среды, прежде всего развитием формального мышления. Возникает способность к гипотетико-дедуктивному мышлению. Основным новообразованием этого периода Эльконин назвал самосознание. У подростков появляется способность познать самого себя как личность, обладающего особыми, присущими только ей качествами. Источником этого самосознания может служить возникшее теоретическое мышление, опирающееся на научное понятие. Оно помогает подростку овладеть новым содержанием, расширить взгляд на мир и приводит к возникновению рефлексии, т.е. к умению направить «мысль на мысль», а также на себя.

Но не только развитие мышления определяет развитие самопознание. Этому способствуют новые обстоятельства, которые отличают образ жизни подростка от образа жизни младшего школьника.

**Преобразование социализации**

Новые возникшие у подростка потребности в признание взрослыми его самостоятельности, по мнению Д.Б. Эльконина, реализуется в интимно-личностном общении, которая и является ведущей деятельностью для младшего подростка [55]. Однако, многие ученые придерживаются мнения, что нельзя какую-то одну деятельность назвать, ведущей для подросткового возраста.

Д.И. Фельдштейн выделяет основную деятельность, которая удовлетворяет возникшие подростковые потребности, как социально одобряемую и признаваемую деятельность. Именно организация просоциальной деятельности, позволяющая получать реальную оценку общества, фиксирующую признание новой социальной позиции, по мнению Д.И. Фельдштейна, наиболее полно удовлетворяет потребность подростка в развитии его отношений с взрослыми [45].

Многие исследователи отмечают, что замыслы, т.е. придумывание, проектирование являются главным содержанием деятельности в подростничестве. К.Н. Поливанова пишет: «Поскольку юноша стремится подняться над уровнем предшествующего поколения, поскольку он хочет достичь новых целей новыми средствами, поскольку он даже старое и вечное хочет заново воссоздать из себя самого, - постольку блуждание, искание наощупь и порождение через сотню разочарований являются необходимым условием того, чтобы он достиг в конце концов надлежайшей согласованности средств и целей, хотения и умения». Это «авторское действие» есть точка возникновения субъективности в подростковом возрасте [32].

К. Поливанова интегрирует виды ведущей деятельности, предложенные другими отечественными психологами (Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейну, В.В. Давыдов) указывая на, то, что во всех этих видах деятельности присутствует авторство подростка. Так в «общественно - значимой» и «общественно - полезной» деятельности есть указание на результативность действия; в «интимно –личностном общение» акцент делается на замысливании собственного поведения [32].

Таким образом, можно предположить, что любая деятельность в подростничестве будет являться ведущей, если будет удовлетворять требованиям авторства ребенка в его замысливании, внешней продуктивности, результативности и социально признаваемой полезности, а так же совместности.

В условиях детского дома, как будет показано нами ниже, многие из этих требований к организации жизнедеятельности подростка не удовлетворяются, в связи с чем, подростковый кризис переживается острее, и переход в среднюю школу, на этом фоне, приобретает наиболее проблематичный характер.

**Становление идентичности**

Эта зона представляет собой формирование новой субъективной реальности, изменение представления о себе. Идентичность - это совокупность мнений, планов, чувств относительно себя. Прежде всего, идентичность обеспечивает целостность поведения, т.е. имеет адаптивную функцию, ее становление является важнейшей задачей развития. В подростковом возрасте особую роль в формировании идентичности играет группа сверстников. Отсутствие такой референтной группы приводит к отрицательным формам идентичности [56].

Итак, основное противоречие подросткового возраста - это противоречие между своей потенциальной значимостью в качестве субъекта общественной жизни и низкой оценкой потенциала подростка окружающими. Подросток как бы стоит на стыке двух миров - детского и взрослого. А главное приобретение подросткового возраста - это открытие своего внутреннего мира.

1.3 Проблемы перехода из младшей школы в среднее звено обучения

Наибольшие разночтения в периодизациях развития относятся к границе, разделяющей младший школьный возраст и подростковый [9], которая фактически охватывает интервал 10 - 12 лет. Вслед за Г.А. Цукерман [51] заметим, что до последнего времени IV класс не включался в исследования возрастных психологов и являлся «ничьей землей»: «уже не совсем младшие школьники, но еще не совсем подростки». Современные исследования перехода от младшего школьного возраста к подростковому фиксируют, что средоточие возрастного перехода, его пик приходятся на возраст с 10,7 до 11,8 лет [31]. В целом отмечается, что 10-12 летние школьники качественно отличаются от 6-10 летних в психофизическом, умственном, социальном и эмоциональном развитии, что позволяет авторам обозначить этот возраст как новую стадию развития - «предподростковый» кризис отрочества, становление субъекта социальных отношений [36].

Новообразования предыдущего стабильного периода – рефлексия, произвольность, саморегуляция являются главной движущей силой всех сторон психического развития младшего подростка, в первую очередь в решении задачи построения отношений с другими людьми.

Этот возрастной период является переходным, а как и любой переходный период, он имеет свои особенности и связан с определенными трудностями как для учащихся и их родителей, так и для учителей.

Так как переход в среднюю школу является также переходом в новый возраст, то и проблемы, возникающие у детей, можно разделить на психологические, вызванные изменением линии развития, и на социальные, вызванные изменением внешней ситуации. Естественно, что эти типы проблем тесно взаимосвязаны, это даже скорее две составляющие каждой трудности учащегося в данном периоде.

Коротко рассмотрим возникающие проблемы.

**Сначала, рассмотрим проблемы, связанные с изменением внутреннего развития детей, с переходом в другой возраст**

Первая проблема, связана с изменением мотивации к учению в младшем подростковом возрасте [49]. Рубеж 3-5 классов характеризуется снижением у детей интереса к учебе в школе и самому процессу обучения. Конец младшего школьного возраста в условиях традиционной системы обучения знаменуется глубоким мотивационным кризисом, когда мотивация, связанная с занятием новой социальной позиции, исчерпана (учеба превратилась в одну из житейских обязанностей), а содержательные мотивы бучения зачастую отсутствуют, не сформированы. Это выражается в недовольстве школой в целом и обязательным ее посещением, нежелании выполнять дома учебные задания, в нарушении правил поведения в школе. Такие негативные проявления свойственны многим ученикам, но у тех из них, чье развитие уже было проблемным, имеется вероятность сохранения и закрепления негативных тенденций в устойчивых формах поведения. Это может объясняться как самим развитием детей, сменой ведущей деятельности, так и неумением педагогов работать в новой ситуации. Дети как бы выросли из своих старых представлений, а новых еще не осознали. Это своеобразный «мотивационный вакуум», вызванный неготовностью многих детей к формированию личного отношения к учению.

Таким образом, переход от детства к отрочеству характеризуется своеобразным мотивационным кризисом, вызванным сменой социальной ситуации развития и изменением содержания внутренней позиции школьника.

Особо следует подчеркнуть, что на смену учебным мотивам, свойственным для младшего школьного возраста, приходят мотивы социальные, т.е. мотивы, связанные с самоутверждением, самоуважением, самопринятием себя как члена учебного сообщества, поэтому на этом этапе особую роль играет принятие ребенка школьным детским коллективом. Это принятие обуславливается степенью похожести ребенка на других детей. Если же ребенок не соответствует каким-то требованиям, параметрам, то существует опасность не принятия ребенка детским коллективом, и как следствие глубокие психологические переживания ребенка по этому поводу. Существует опасность кризиса самооценки. Поэтому для комфортного самочувствия ребенка в средней школе, он должен иметь друзей среди одноклассников.

Еще одним фактором, который может способствовать возникновению определенных трудностей в средней школе, является падение авторитета учителя, и возрастающая роль сверстников [9]. Выше мной было отмечено, что в младшей школе авторитет учителя очень высок, его оценки значимы. Соответственно, партнеров по общению ребенок выбирает, опираясь на учительские оценки, на успехи в учебе. К концу 3 класса появляется иная мотивация межличностных выборов, связанная с независимой оценкой личностных достоинств и форм поведения партнера. Дети начинают иначе смотреть друг на друга. Появляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личных взаимоотношений в классе, складывается достаточно устойчивый статус ученика, причем именно неблагополучный статус имеет тенденцию сохраняться при переходе из начальных классов в средние. Нерешенные, неустраненные вовремя трудности в обучении, вызванные недостаточным уровнем знаний, навыков, неразвитым умением учиться, обостряются. Поэтому важным является поддержание успешного усвоения программного материала учащимися младшей школы.

Статус, в свою очередь, тесно связан с формированием самооценки. В младшем школьном возрасте самооценка «инспирируется» учителем на основании результатов учебы ребенка. К концу младшей школы возросший интерес детей друг к другу приводит к корректировке оценок учителя, во внимание принимаются неучебные характеристики [9, 10]. Таким образом, общение со сверстниками приобретает определяющий фактор для формирования самооценки. Отсюда если ребенок не может занять удовлетворяющего его места в системе общения в классе, он «уходит» из школы и психологически, и даже буквально. Часто в основе ухудшения успеваемости лежит нарушение общения со сверстниками. В младшем школьном возрасте решение проблемы успеваемости часто вторично приводит и к гармонизации сферы общения со сверстниками, к повышению самооценки. В подростничестве только наоборот – снятие напряженности в общении, ослабление личностных проблем может повлечь улучшение успеваемости.

В переходный период можно говорить о возникновении кризиса самооценки [9,10]. К 5 классу возрастает количество негативных самооценок детей. Обострение критического отношения к себе актуализирует у младших подростков потребность в общей положительной оценке своей личности, и эта потребность становится основой благополучного личностного развития ребенка в дальнейшем.

Таким образом, в младшем подростковом возрасте возникают следующие особенности:

1. падение авторитета учителя и возрастающая роль сверстников, стремление к автономии от взрослого;
2. смена учебной мотивации, преобладание социальных мотивов над учебными;
3. возникновение кризиса самооценки, предвзятое отношение к себе, к своим способностям.

Итак, мы описали проблемы, связанные с изменением линии развития детей, т.е. собственно психологические проблемы. Сейчас рассмотрим **проблемы, связанные с изменением формы и содержания учения в средней школе.**

Переход от младшей ступени образования к основной в современном школьном укладе сопровождается достаточно резкими переменами в жизни школьников. Рассмотрим их.

Первое, что необходимо отметить, это проблема встречи с новыми учителями. Учителей становится много, каждый со своими требованиями, со своим стилем обучения, с разным объемом материала, с разными подходами к детям. Учителя, как правило, плохо знают своих учеников, их сильные и слабые стороны, их представления о «хорошем» учителе. Ошибки учителей в данной ситуации и неоправданные детские надежды по поводу отношения к ним педагогов являются источниками трудностей в школьной адаптации. Вследствие чего, перед детьми возникает необходимость приспособления ко многим, перестраивания на новые способы преподавания. Встает необходимость умения взаимодействовать со многими людьми.

Вторая проблема это проблема «кабинетной системы обучения». Перед детьми встает необходимость передвижения по разным кабинетам, что требует повышенной самостоятельности, мобильности. Каждый кабинет имеет свои особенности, свою пространственную и физическую обстановку, ко всему этому необходимо приспосабливаться. Кроме того, необходимо отметить, что «посадка» детей в разных кабинетах разная. Дети в большинстве случаев сами определяют, где и с кем они будут сидеть. Выбор детей не всегда эффективен для учебного процесса. Поэтому, чтобы особенности «посадки» детей на уроке не приводили к снижению эффективности учебного процесса, дети должны обладать навыками самоорганизации.

Третья особенность средней школы - это появление новых предметов, требующих хорошо развитого теоретического мышления. Это и появление устных предметов, и возрастание абстрактных знаний в письменных предметах.

В связи с расширением круга устных предметов, и введением новых форм обучения (рефераты, сообщения, доклады), возрастает необходимость самостоятельно добывать знания, пользоваться дополнительными источниками информации.

Следующая проблема, связана с возрастанием самоконтроля и падением внешнего контроля. Контроль за ребенком можно осуществлять только со стороны классного руководителя, встреча же с учителями предметниками значительно осложняется. Вследствие чего, воспитатели или родители не в состоянии контролировать ребенка.

Ведение дневника переложено на самого ребенка. Классный руководитель не всегда знает, какие домашние задания заданы по тому или иному предмету, поэтому ребенок должен сам контролировать их выполнение. Возрастает необходимость таких качеств как самоорганизация и самоконтроль.

Снижение периодичности проверки тетрадей, особенно по устным предметам. Для успешного обучения дети должны сами контролировать их ведение и выполнение домашнего задания.

Чаще происходит смена расписания по объективным причинам (болезнь учителя, командировки, праздники и т.д.). Поэтому за расписанием приходится следить самому, и делать это надо ежедневно. Это тоже требует высокого уровня самоорганизации и самоконтроля. Кроме того, эта же особенность требует высоких коммуникативных способностей. Поскольку, если ребенок по каким-либо причинам не пришел в школу, ему необходимо спросить домашние задания и расписание уроков именно у одноклассников (т.к. классный руководитель может быть не в курсе). Поэтому важны отношения, сложившиеся между детьми в классном коллективе.

Таким образом, форма и содержание учебного процесса в средней школе значительно отличается от таковых в младшей школе, по следующим основным параметрам:

* Падение внешнего контроля, возрастание необходимости самоконтроля;
* Иной тип знаний: преобладание теоретических, абстрактных форм знаний, требующих развитого теоретического мышления;
* Иная система социальных связей: расширение социальных контактов, системы взаимоотношений, что требует умения вступать в контакт, выстраивать отношения с другими, умения понимать других и приспосабливаться к ним.

Учитывая все сказанное, можно отметить, что переход от детства к отрочеству характеризуется появлением своеобразного мотивационного кризиса, вызванного сменой социальной ситуации развития и изменениями во внутренней позиции ученика. В отличие от классического подросткового кризиса он еще слабо выражен в поведении, но не всегда осознаваемые переживания школьников создают условия для психологической незащищенности перед новым этапом развития. И путь, но которому пойдет становление личности подростка, во многом зависит от того, насколько успешно будет пройден этот этап - переход от детства к отрочеству.

Изменившиеся условия учения начинают предъявлять более высокие требования к личностным и интеллектуальным качествам ребенка, к уровню его развития. Однако, этот уровень развития далеко не одинаков у всех детей, и это может спровоцировать появление трудностей как у самих детей, так и у педагогов. Поэтому одной из важных задач психолого-педагогической и социально-педагогической службы является обеспечение оптимальных условий перехода из младшей школы в среднюю.

1.4 Показатели готовности к обучению в средней школе

Каковы же показатели готовности учащихся начальной школы к переходу в среднее звено обучения? На основе анализа литературы, а также на основе результатов, проведенного нами опроса среди учителей средних классов можно выделить следующие компоненты в содержании понятия "готовность к обучению в средней школе":

1. Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала учащимся.

2. Сформированность у ребенка новообразований младшего школьного возраста, таких как произвольность, рефлексия, внутреннего плана действий, теоретического мышления;

3. Качественно новый, более "взрослый" тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками, отношения сотрудничества, взаимопомощи.

4. Наличие учебно-познавательного интереса, который для школьника становится смыслообразующим мотивом учения.

Кроме того, для того, чтобы ребенок был успешен в средней школе, как показывает опрос учителей [см. Приложения №1, №2], ему необходимо владеть следующими навыками:

* навыками общения со сверстниками и со взрослыми;
* навыками самостоятельной работы: должны быть сформированы навыки самоконтроля, самоорганизации, саморегуляции;
* должна быть сформирована адекватная самооценка, развита критичность по отношению к себе и к окружающим.

Другими словами, у ученика 3-4-го класса должно быть желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с учителями, а также устойчиво хорошее настроение и успеваемость на уровне 4-го класса или чуть ниже.

Глава 2. Влияние особенностей организации жизни в учреждениях интернатного типа на развитие личности ребенка

Рассмотрев основные функции начальной школы, особенности младшего школьного и подросткового возраста, трудности, возникающие при переходе в среднее звено обучения, и критерии готовности к средней школе, мы переходим к основной теме нашего исследования, к формированию готовности к переходу в среднюю школу детей, воспитывающихся в детских домах. Для этого нам необходимо проанализировать, как условия жизнедеятельности влияют на развитие личности ребенка, его готовности к переходу в среднюю школу, затем существующие условия в детских домах, и их влияние на формирование основных особенностей детей-сирот, готовности к средней школе.

2.1 Требования к организации среды, способствующей формированию (созреванию) психологической готовности к переходу в среднее звено обучения

В предыдущей главе мы выделили основные проблемы, возникающие при переходе на среднее звено обучения, выделили требования, которые предъявляются средней школой к личности ребенка, и выяснили, что для того, чтобы ребенок в средней школе чувствовал себя наиболее комфортно, ему необходимо обладать такими качествами как самостоятельность, самоорганизованность, произвольность, умением общаться, вступать во взаимоотношения как со сверстниками, так и со взрослыми, устойчивой положительной самооценкой и уверенностью в себе. Кроме того, должно быть сформировано теоретическое мышление, и должна быть познавательная мотивация. В качестве основных показателей мы выделяем – самостоятельность, самоконтроль, наличие коммуникативных навыков и умений, положительную самооценку.

Для этого рассмотрим основные условия и средства развития этих качеств и способностей.

Под самостоятельностью мы понимаем способность человека самостоятельно ставить цели, находить способы их достижения, организовывать свою деятельность на их достижение и контролировать ее.

Самостоятельность, как и другие личностные черты, связана с общими условиями и содержанием жизнедеятельности человека.

Развитию самостоятельности растущего человека способствуют накопление и углубление жизненного опыта, опыта самостоятельных, ответственных, личностно-значимых действий. Необходимо создавать такую среду, которая позволяла бы проявлять свою самостоятельность, свою инициативу, требовала наличия собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок; требовала активной, а не «реактивной» формы поведения, т.е. способности самостоятельно ставить перед собой цели и действовать в соответствии с ними.

Мы считаем, что такая среда должна отвечать таким критериям как: свобода, возможность свободных, самостоятельных действий, творимости или авторства ребенка в создании среды, в которой он живет и воспитывается. Это авторство проявляется в реальной возможности ребенка участвовать в создании всех компонентов среды – образовательного, деятельностного, предметного, социального, временного или, хотя бы, возможности свободного выбора из многообразия сред той, которая в данный момент является наиболее созвучной данному человеку. Это реальная возможность «вмешиваться» в ход собственной жизни, направлять его. Это, также, способствует развитию внутренней дисциплины, произвольности поведения. Произвольность поведения, осознанность своих действий развивается у ребенка через общение и взаимодействие с взрослыми, а также игровую деятельность. Также взрослый способствует развитию самостоятельности, произвольности детей через организацию игры, демонстрацию возможных форм ее проявления.

Как показывает С.И. Гессен [17] «Игра есть естественная деятельность детства, притом деятельность до крайности неутомимая, почти не знающая перерывов. Игры должна быть организованы так, чтобы дети приводили их к концу. Тогда, понемногу усложняясь, игра будет их постепенно приучать ставить все более и более отдаленные и устойчивые цели своей деятельности и, тем самым, незаметно для самого ребенка, перейдет в работу, в активное стремление чего-либо достичь».

Таким образом, действие, освоенное вместе с взрослыми, становится источником другого, уже самостоятельного действия ребенка. Взрослый пользуется методом незавершенного (открытого) педагогического действия, буквально «освобождающего» и демонстрирующего места детской инициативы и самостоятельности и возможных форм их проявления.

Все перечисленные выше факторы: свобода, возможность авторских действий, общение и взаимодействие с взрослыми, а также игровая деятельность представляется нам особенно значимыми для развития самостоятельности, самоорганизованности, произвольности у детей. Поэтому мы проведем их краткий анализ.

2.1.1 Роль свободы и авторства в развитии ребенка

**Свобода** является философской категорией; в самом общем смысле означает способность человека самостоятельно определять свои поступки, действовать по своему усмотрению, на основании собственного решения. Проблема свободы получила наиболее полное содержательное раскрытие в 60-80-е гг. у ряда экзистенциалистически ориентированных авторов, таких как Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мей и др.

В настоящей работе, свобода понимается как способность брать на себя ответственность за свои собственные действия и преодолевать влияние среды на поведение. Из двух аспектов свободы – внешнего (отсутствие внешних ограничений, «свобода от») и внутреннего (психологическая позиция, «свобода для») - в работе подчеркивается позитивный смысл «свободы для» от негативного «свободы от». Освобождения от ограничений недостаточно, чтобы свобода не выродилась произвол, необходимо ее ценностно-смысловое обоснование.

«Свобода для» - делает человека творцом себя, того, что окружает. Она рождает в нем идеи, интерес, стремление идти вперед, развиваться, достигать желаемого.

То, какой будет для человека свобода, как она на него повлияет, во многом зависит от того, насколько компетентным и эффективным чувствует себя человек, а это, в свою очередь, зависит от того, как человек воспринимает свою жизнь (как контролирует извне или изнутри). Свобода развития и свобода деятельности отражает ожидание человека что то или иное поведение приведет к успеху, в то время как малая свобода деятельности отражает ожидание человека, что то или иное действие, поведение будет неуспешным. Люди с высокой самоэффективностью и интернальным локусом контроля более настойчивы, менее тревожны, менее склонны к депрессии, лучше учатся и т.п. Свобода внешняя приводит к свободе внутренней, а внутренняя свобода, в свою очередь, к еще более внешней свободе, но подчеркивается, что необходим смысл, который формируется внутри человека путем действия на него среды [25, 35, 47].

Где есть свобода и возможность свободных, автономных действий – есть выбор, есть потребности, которые заставляют вершить, формируется личность, которая характеризуется высокой степенью активности, идейности, самостоятельности, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков. Человек активно осваивает и преобразует окружающий мир.

Необходимо создать условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалась как процесс саморазвития. Для этого нужно, чтобы ребенок с самого начала располагал необходимыми «степенями свободы» не только уже в проявлении уже сложившихся у него духовно-практических потенций, но и в освоении новых возможностей и горизонтов развития, в том числе и еще не освоенных взрослыми. Необходимо формировать у ребенка способности творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры, свободно строить свое ближайшее и более отдаленное будущее.

По нашему мнению, потенциальность, принципиальная открытость и незавершенность действия взрослого в организации пространства, времени и деятельности ребенка является важнейшим способом пробуждения его творчества.

Таким образом, свобода и возможность свободных и автономных действий является первым и самым главным фактором (условием) не только для развития в личности самостоятельности, но и для развития личности в целом.

Для того чтобы человек развивался ему необходимо: наличие свободного, только ему доступного пространства, возможность вмешиваться в свою жизнь, делать то, что он хочет, выбирать, возможность самостоятельно организовывать свое время, возможность самостоятельного контроля над собой, своей деятельностью. Через это, включается механизм произвольности, т.е. организации себя на достижение потребности и, затем, действие, направленное вовне, самостоятельное, активное, направленное на преобразование условий внешней среды с целью удовлетворения потребностей.

Наиболее характерной чертой произвольного поведения, определяющей его специфику, является способность к преодолению ситуативного реагирования на стимулы внешней среды. Именно данная способность делает человека свободным от наличной ситуации и создает возможность к овладению своим поведением [38,39].

Таким образом, произвольность – это сознательная организация и управлением своим действием, деятельностью, поступками, поведением. Это не что иное, как внутренняя дисциплина личности.

2.1.2 Роль общения и взаимодействия со взрослыми для развития личности ребенка

М.И. Лисина проводила исследования, которые показали, что общение с взрослым создает оптимальные условия для развития личности ребенка, его произвольности, самосознания, личностных качеств, влияет на формирование внутреннего плана действий и сферы его эмоциональных переживаний, служит образцом поведения и т.п. М. И. Лисина сформировала положение о том, что общение является как бы сквозным механизмом смены ведущих деятельностей. Это положение было конкретизировано и развито в ряде экспериментальных работ, результаты которых могут свидетельствовать о том, что зарождение новой мотивации и новых форм деятельности ребенка происходит со взрослым. При этом взрослый является для ребенка не только носителем средств, образцов и способов действия, но и живым олицетворением тех мотивационных, смысловых уровней, которыми ребенок пока не овладевает. На эти уровни он может подняться только вместе с взрослым – через общение, совместную деятельность и общие переживания. Таким образом, работа взрослого в зоне ближайшего развития ребенка (совместная деятельность взрослого и ребенка над тем, что ребенок один пока делать не умеет, но во взаимодействии осваивает). И это, уже освоенное действие становится основой для нового, уже самостоятельного действия ребенка. Задача взрослого - не заслонить собой, а открыть новое содержание, делать его привлекательным и субъективно значимым. Взаимодействие между ребенком и взрослым в котором взрослый является посредником между ребенком и каким-нибудь культурным содержанием, можно назвать процессом приобщения.

Взрослый как бы приобщает ребенка к новому предмету его деятельности и сознания, причем, в процессе такого приобщения он не только передает ребенку средства овладевания своим поведением, но и мотивирует новую деятельность, делает ее аффективно значимой.

Приобщение происходит не одновременно, а через ряд следующих этапов:

**I - Латентный**. Новый предмет деятельности еще «не виден» ребенку; он существует в скрытой, латентной форме как атрибут присутствия взрослого. Однако, благодаря тому, что взрослый не просто демонстрирует новый способ действия, а передает ему аффективный заряд, т.е. ярко выраженный свой интерес и эмоционально выраженное отношение, подготавливая следующий этап - в определенный момент происходит «открытие» нового предмета

**II - Открытие.** Ребенок начинает видеть новый предмет и новый способ действия. Эмоциональная притягательность предмета, мотивирующая направленный на активность, его образ и способ действия с ним, открываются перед ребенком в неразрывном единстве. Ребенок открывает в предмете собственный способ действия (например, в игре он понимает, что может выполнить роль другого и знает, как именно это делать). Взрослый при этом как бы уходит в тень, уступая место на «экране» сознания ребенка новой для него реальности.

Но первоначально этот «открытый» предмет может побуждать активность ребенка только в присутствии взрослого. Для того чтобы возникла собственная деятельность ребенка, необходим следующий этап.

**III - Поддержка.** Взрослый своим присутствием, оценками, образцами поддерживает и стимулирует активность ребенка. Предмет становится мотивом собственных действий ребенка независимо от присутствия взрослого. Здесь уже можно говорить о сформированности новой деятельности, в которой есть и собственные стремления и желания ребенка, и способы регуляции поведения [28, 29, 38, 39].

Таким образом, освоенное действие становится источником другого, уже самостоятельного действия. Также очень важно отношение взрослого к проявлению у ребенка собственного волеизъявления. Дети, чьи самостоятельные действия поощряются, чувствуют поддержку своей инициативы. Дальнейшему развитию проявления самостоятельности способствует и признание взрослыми права ребенка на любознательность и творчество, когда они не высмеивают и не тормозят фантазию ребенка.

Таким образом, общение и взаимодействие ребенка и взрослого должно проходить (быть организовано) в совместной деятельности. Причем, носить «неформальный», свободный характер.

2.1.3 Роль совместной деятельности в развитии личности ребенка

Основываясь на деятельностном подходе (А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, К. Поливанова, Д.Б. Эльконин и т.д.) и теории интериоризации Л.С. Выготского, мы выделяем в качестве основного средства формирования самостоятельного, произвольного поведения, а также способности к самоорганизации и самоконтролю именно совместную деятельность взрослого и ребенка, а также детей друг с другом.

Роль деятельности как фактора и условия развития личности проявляется в том, что именно она формирует не только операциональную структуру личности (знания, умения, черты характера, способности и т.д.), но и мотивационно – ценностную структуру, кроме того, в деятельности формируются высшие психические функции [4, 15, 45].

Однако, как отмечает Л.С. Выготский, важна не просто деятельность, а именно совместная деятельность ребенка и взрослого, и детей между собой.

Психические процессы человека появляются в результате сотрудничества с другими людьми, передающими ему накопленный общественно-исторический опыт выполнения деятельности. Такая передача возможна только во внешней форме – в форме действий с реальными объектами или внешней речи. Некоторые усваиваемые при этом средства и способы осуществления деятельности в дальнейшем интериоризируются, т.е. утрачивают свою внешнюю форму, становясь внутренними.

Таким образом, через организацию внешней деятельности можно и должно организовывать деятельность внутреннюю, т.е. собственно саморазвивающиеся психические процессы.

Кроме того, высшие, специфически человеческие психические процессы могут возникать только во взаимодействии человека с человеком. Следовательно, для обеспечения формирования и развития основных качеств личности необходимо организовывать именно совместную деятельность ребенка и взрослого [2].

Итак, важным условием развития ребенка, формирования его высших психических процессов является именно совместная деятельность ребенка и взрослого.

Источником развития может быть не только совместная деятельность ребенка и взрослого, но и совместная деятельность нескольких детей. Это объясняется рядом причин. Прежде всего, ребенок, будучи включен в совместную деятельность, распределенную между несколькими членами группы, усваивает те элементы, образцы действий, которые транслируют другие. Л.С. Выготский обращал внимание на то, что развитие ребенка происходит в сотрудничестве с «более умными сотоварищами». Однако важно не только это. Известно, что в совместной групповой деятельности осуществляются и преобразуются межличностные отношения, которые также отражаются на развитии детей. Возникновение взаимоотношений сотрудничества, взаимопомощи, соревнования ровесников облегчает усвоение новых интеллектуальных операций, формированию коммуникативных способностей, способствует речевому развитию, способствует формированию умений управлять своим поведением.

Следовательно, совместная деятельность нескольких детей, а также совместная деятельность взрослого и ребенка является особым социальным средством, способствующим личностному развитию ребенка.

2.1.4 Роль игровой деятельности в развитии личности ребенка

В ряде исследований советских психологов было показано, что в игре дети намного опережают свои возможности в сфере овладения своим поведением, организацией себя на достижение или преобразование чего-либо. В ролевой игре образ поведения другого человека выступает для ребенка как регулятор его собственного поведения. Принятие игровой роли оказывает существенное положительно влияние не только на управление внешним поведением ребенка, но и на овладение собственными познавательными процессами. Существует множество данных, доказывающих положительное влияние игры на разные формы произвольности.

Ролевая игра естественно и гармонично сочетает в себе два необходимых условия для развития волевого, инициативного, произвольного действия: с одной стороны – повышение мотивационности (выполнение эмоционально привлекательной для ребенка роли оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий, в которых роль находит свое воплощение), с другой – осознанности поведения (при выполнении роли существует своеобразное раздвоение, рефлексия, образ, заданный в роли, выступает одновременно и как ориентир поведения, и как эталон для контроля) [12, 39, 53].

Сюжетно-ролевая игра является как раз той деятельностью, которая создает оптимальные условия для развития этих важных сфер психической жизни, потому она и является наиболее эффективным средством формирования волевого, произвольного поведения ребенка [13, 12, 15].

Жизнь ребенка в современном обществе жестко регламентирована, оставляет ему мало свободы для выбора, для авторского действия, особенно в социальной сфере. Жизнь в современном обществе предельно открыта и требует постоянного самоопределения, самостоятельности и ответственности от своих членов. Подготовится к такой жизни полноценно возможно лишь имея опыт таких действий – самостоятельных, активных, социально значимых, инициативных – совершаемых детьми в игре.

Игра обеспечивает ребенку пространство свободы и самоопределения прежде всего в выборе темы игры, роли (содержания), в выборе круга общения и группы для совместной игровой деятельности. Игра – это пространство проб для ребенка, но это пробы, в которых происходит саморазвитие, реализация качеств, формирование социальной компетентности и ответственности, не носящее обязательного внешне регламентированного характера и потому обеспечивающее всестороннее развитие ребенка.

При этом, важное условие для взрослого, как уже отмечалось ранее: организовать игры так, чтобы дети приводили их к концу. Тогда, понемногу усложняясь, игра будет постепенно приучать их ставить все более и более отдаленные и устойчивые цели своей деятельности и, тем самым, незаметно для самого ребенка, перейдет в работу, личностное качество – самостоятельность, активность, инициативность [17].

Подводя итог сказанному выше, хочется выделить, что развитие человека протекает во взаимодействии его с различными факторами среды. В становлении в личности человека самостоятельности, произвольности, самоорганизации важную роль играют:

* Во-первых, свобода, наличие свободного пространства для свободных, автономных, авторских действий;
* Во-вторых, общение и взаимодействие между ребенком и взрослым, которое способствует развитию у ребенка произвольности, осознанного поведения, формированию коммуникативных навыков;
* В-третьих, совместная деятельность детей и взрослых, способствуют развитию личности ребенка в целом, а именно формированию произвольности, осознанности поведения, высших психических функций, коммуникативных навыков;
* В-четвертых, игровая деятельность, которая также способствует развитию произвольного в поведении, развивает мотивационно-потребностную сферу ребенка, а также служит у ребенка той сферой (пространством) в которой он может проявлять инициативность, осуществлять пробы, делать (совершать) выбор, проявлять самостоятельность и активность.

На условиях формирования положительной самооценки и коммуникативных способностей, мы останавливаться подробно не будем, поскольку считаем, что все те условия, выделенные нами для формирования самостоятельности и произвольности, опосредованно влияют и на развитие этих качеств.

Так предоставление свободы и самостоятельности ребенку способствуют формированию положительного самосознанию. Имея возможность самому осуществлять собственный выбор, самому контролировать свою жизнь у ребенка постепенно появляется вера в себя, вера в возможность самостоятельно управлять собственной жизнью, люди, привыкшие полагаться во всем на себя, более настойчивы, уверенны в себе, инициативны, самостоятельны.

В реальном общении и взаимодействии ребенка и взрослого, а также детей между собой, происходит развитие коммуникативных способностей, дети научаются слушать и понимать друг друга, развивается чувство эмпатии, дети научаются вставать на позицию другого, научаются быть более терпеливыми, сдержанными, приемам и способам устанавливания контактов с другими людьми. Особенно это важно, когда общение происходит в совместной деятельности, поскольку тогда общение не оторвано от практики и строится как реальное общение между взрослыми и детьми.

В совместной деятельности ребенка и взрослого, а также детей между собой, открываются возможности не только для развития самостоятельности и коммуникативных способностей, но и для развития положительной самооценки, поскольку, создавая успехи во внеучебной деятельности, мы способствуем росту веры в себя и в собственные силы.

Игровая деятельность, это то место где ребенок имеет возможность общаться с другими, принимая их требования к соблюдению их правил, место, где ребенок учится взаимодействовать с другими, место, где ребенок пробует вставать на позицию другого, в результате чего происходит развитие коммуникативных навыков. Кроме того, в игровой деятельности, дети легче принимают друг друга, легче устанавливают контакты друг с другом, считаются с особенностями каждого, более терпеливы друг к другу и за счет этого принятия детским коллективом возможно формирование устойчивой положительной самооценки.

2.2 Особенности организации среды жизнедеятельности в учреждениях интернатного типа

Учреждение интернатного типа (детский дом) – это особая жизненная среда, в которой растет и развивается ребенок. Эта среда имеет ряд специфических особенностей, которые, так или иначе, оказывают влияние на развитие личности ребенка.

В ходе проведенного теоретического исследования условий учреждений интернатного типа, а также по материалам исследований: И.В. Дубровиной, А.Г. Русской, М.И. Лисиной, С.Ю. Мещеряковой, Е.О. Смирновой, А.М. Прихожан и др., можно выделить основные особенности организации жизни в учреждениях интернатного типа.

1. «Закрытость» среды учреждения, чрезвычайная суженность развивающей среды. Это характеризуется тем что, как правило, дети общаются с одним и тем же набором людей, живут в одной и той же обстановке, зачастую не имеют возможности ходить в гости, «переходить» в другие социальные пространства, они даже на улице бывают реже.

Какой-либо деятельностью (особенно досуговой: танцы, спорт, кружки и т.п.) дети, воспитанники учреждений интернатного типа занимаются также в детском доме, у них намного реже бывают гости («носители» других сред), а если и бывают, то эти визиты носят официальный характер, поэтому достаточного информационного обмена с другими средами у воспитанников учреждений интернатного типа – нет. Ограниченность социальных контактов, отсутствие постоянных и глубоких контактов с социумом, без чего невозможна успешная социализация воспитанников.

То, что дети, воспитывающиеся в интернатах, живут в закрытой, однообразной среде, не имеют свободного деятельного и информационного обмена с другими средами, не имеют возможности перехода в другие социальные пространства (в другие среды, не видят другой способ и уклад жизни) приводит к заниженному объему знаний об окружающем. У этих детей отсутствует отношение к условиям своей жизни [30]; незнание другого уклада и способа жизни приводит к некритичному приятию окружающего, к полному совпадению с ним. Это в свою очередь затрудняет процесс формирования рефлексии, что является необходимым показателем готовности к переходу в среднюю школу. Отсутствие своего отношения к окружающему (предпочтений, желаний, стремлений) отражается негативным образом на их мотивационно-потребностной сфере и изменяет ее.

2. Следующей специфической особенностью условий учреждений интернатного типа является строгая регламентация жизнедеятельности детей: высокая степень регламентации жизни воспитанников, монотонность жизни, отсутствие свободы выбора и "свободных зон развития" ребенка.

В учреждениях интернатного типа «хорошие» воспитанники не задают много вопросов, не контролируют то, что происходит, не участвуют в регламентации собственной жизни (выработке норм и правил), не совершают самостоятельных, активных поступков и, уж тем более, не посягают на установленные правила и нормы, а если и посягают, то это жестко пресекается.

Воспитатели детских домов, неся ответственность по существующим правилам не столько за личностное развитие своих подопечных, сколько за поддержание утвержденного распорядка жизнедеятельности группы, нацелены в основном и прежде всего на укрепление дисциплины и неукоснительное соблюдение режимных требований. Свобода и возможность свободных, самостоятельных, авторских действий ограничены, что не способствует развитию самостоятельного и произвольного поведения. Это в свою очередь затрудняет переход в среднюю школу, создает неблагоприятные условия для протекания подросткового кризиса.

Жесткая регламентация всей жизни, приводит к ограниченности гаммы социально-ролевых отношений, приводит к формированию исполнительской стратегии организации своей жизни. Такие личности, в последствии, ориентируются на внешне заданные ограничения, на внешний контроль, что приводит к затруднению формирования процесса саморегуляции.

Ребенок, который привык жить в исполнительском режиме, очень быстро утрачивает способность самостоятельно мыслить, самостоятельно принимать решения, самостоятельно организовывать свою жизнь, перекладывая эти функции на плечи других. В психологии данное явление известно под названием феномена выученной беспомощности. То, насколько компетентными и эффективными мы чувствуем себя, зависит от того, как мы воспринимаем свою жизнь (как контролируемую извне или изнутри). Люди с высокой самоэффективностью и интернальным локусом контроля (интернальный локус контроля – это склонность человека видеть источник управления своей жизнью преимущественно в себе самом [37]) более настойчивы, активны, предприимчивы, менее тревожны, менее склонны к депрессии, лучше учатся и т.п. [35, 47], люди же, привыкшие полагаться во всем на других, соответственно, менее настойчивы, без инициативны, не самостоятельны, тревожны, не уверенны в себе.

Подавление детской самостоятельности и инициативы особенно в периоды кризисов возрастного развития является одним из главных источников «выученной беспомощности», постепенно перерастающей в стабильную психологическую характеристику ребенка. Приучившись действовать по заученной схеме, такие дети оказываются не способными к жизни в обществе. Попав в совершенно другие условия, они оказываются не способными к перестройке собственной схемы деятельности, которая становится попросту непригодной [3].

Пассивность, к которой детей призывают, может быть хороша для «эффективности» учреждения, но плоха для детей.

Для того чтобы подчинение режиму не мешало формированию произвольного поведения, которое обязательно включает в себя умение планировать, ставить цели, принимать решения и т.п., надо, чтобы ребенок сам под руководством взрослого составил тот режим, которому он затем будет подчиняться [31].

Регламентация жизнедеятельности ребенка в условиях детского дома проявляется не только в отсутствии контроля над собственной жизнью, но и в отсутствии совершить самостоятельную, свободную авторскую деятельность (направленную на достижение внутренних творческих целей, идей, достижение которых способствует удовлетворению его социальных и духовных потребностей. Она имеет культурный, свободный творческий характер [24, 35]).

«Свободное» время, не занятое какой-либо обязательной деятельностью (учебой и т.п.) также зачастую попадает под контроль извне. Оно расписывается педагогами и предстает перед ребенком как данность. Особенно это актуально для детей дошкольного и младшего школьного возраста, примером можно привести следующее: «сейчас вы будете играть, или смотреть телевизор, или все идут гулять», и если ребенок отказывается это делать, то воспринимается это не иначе, как каприз, демонстрация «плохого характера», а не как особая потребность и наличие желания самостоятельно определить и распорядиться своим временем, своими действиями, выбрать деятельность и самостоятельно наполнить (выбрать) ее содержание.

Таким образом, жесткая регламентация жизнедеятельности, постоянный контроль со стороны воспитателей не способствует развитию у ребенка самостоятельности, произвольности, что приводит к возникновению значительных трудностей для учеников средней школы, которая предъявляет повышенные требования именно к самостоятельности ребенка, к его произвольности, к уровню его саморегуляции.

Этот же вывод сделали Эллен Лангер и Джуддит Роден еще в 1976 г., проводя исследования в учреждениях интернатного типа. Они заметили, что неконтролируемые неприятные события, постоянный внешний контроль, регламентация (тотальная) всех сфер жизнедеятельности, ограничивая свободу и возможность самостоятельных действий способствует (как никогда сильно) ослаблению, а то и полному отсутствию личностного контроля, произвольности, осознанности поведения, способности к самодисциплине, т.е приводят человека к приобретенной беспомощности, пассивности, невозможности и отсутствию желания влиять на обстановку, изменять ее. Человек не чувствует ответственности за свою судьбу. Особенно на это влияет отсутствие свободы, пространства для самостоятельного действия именно в бытовой сфере: «не имея возможности просыпаться когда захочешь, есть, смотреть телевизор, гулять – просто перестаешь чувствовать себя человеком» [цит. по 1].

3. Следующая специфическая характеристика условий учреждений интернатного типа является дефицит общения и взаимодействия с взрослыми, дефицит отношений совместности с окружающими взрослыми, эмоциональная бедность контактов со взрослыми.

Л.С. Выготский в своей работе «Орудие и знак в развитии ребенка» показал роль слова, речи в развитии произвольного поведения. В ходе общения и взаимодействия с взрослыми у ребенка развивается речь, сознание, внутренний план действий, осознанность своего поведения – все это служит источником развития у ребенка произвольности поведения [14]. Но несмотря на то, что дети в большинстве учреждений интернатного типа регулярно посещают занятия по развитию речи, это не улучшает их произвольности и осознанности поведения. Полагаем, что причина этого противоречия кроется в отрыве речевого общения с взрослыми от практической жизнедеятельности детей. В детском доме уделяется большое внимание речевому развитию детей. Однако, это развитие осуществляется на специальных занятиях и ни как не вязаны с реальной жизнью. Дети заучивают не слишком понятные им стихи и песни, усваивают абстрактные для них знания и нормы поведения. Поскольку содержание занятий оторвано от реальной практики детей, они остаются формализованными, не включаются в жизнь ребенка и в работу его сознания. Собственная активность ребенка остается ситуативной и неосознанной.

Для формирования внеситуативности в сознании и поведении детей необходимо такое речевое общение, которое направляло бы ребенка на осознание собственных действий, на организацию своего поведения, на формирование его отношения к окружающему [28, 41]. Однако, в учреждениях интернатного типа (детских домах) продолжительная, совместная направленная деятельность и переживания ребенка с взрослыми практически отсутствуют. Общение с взрослыми либо имеет директивный характер, указания – что надо делать: «принеси», «убери» «пойди» и т.п., либо вынесено на соответствующие занятия, поэтому такое развитие речи не способствует развитию тех психических новообразований, которые способствую развитию ребенка в целом.

Содержание и форма общения со взрослыми определяются режимными моментами и условиями групповой жизни детей. В целом общение со взрослыми смещено из сферы практической деятельности в дисциплинарную. Это условно создает ценность детской личности (позитивное отношение взрослого не дано изначально, его надо заслужить), способствует формированию повышенной эмоциональной зависимости ребенка от оценок взрослого, что, в свою очередь, блокирует развитие автономности, инициативности. Дети лишены важного для их психологического благополучия переживания своей необходимости и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащей в основе формирования полноценной личности, переживаний ценности другого человека, глубокой привязанности к людям. Такое общение, нарушает у детей эмоциональную, чувственную сферу, т.к. поверхностное отношение не способствует глубоким эмоциональным привязанностям.

Таким образом, жизнь детей в учреждениях интернатного типа подчиняется жестко установленным требованиям, это касается как межличностного общения, так и разнообразных сфер деятельности.

Роль среды в развитии личности признается многими отечественными психологами. Ребенок-сирота, большую часть своей жизни находится в условиях детского дома, что, несомненно, сказывается на формировании его личности. Рассмотрим, как выделенные особенности организации жизни в учреждениях интернатного типа, сказываются на формировании личности ребенка.

2.3 Особенности личности современного воспитанника детского дома

Выделив основные особенности жизни в учреждениях интернатного типа, рассмотрим, основные особенности детей, воспитывающихся в таких условиях.

По своему психическому развитию дети, воспитывающиеся без попечения родителей, как отмечают многие исследователи (Прихожан А.М., Толстых Н.Н, Мухина В.С. и др.), отличаются от ровесников, растущих в семье. Темп развития первых замедлен. Их развитие и здоровье имеют ряд качественных негативных особенностей, которые отмечаются на всех ступенях детства — от младенчества до подросткового возраста [26, 33, 34].

У детей, приходящих в начальную школу из детских домов, приютов, кризисных центров, использованы далеко не все возможности дошкольного возраста для их развития. Многие из них приходят в первый класс, значительно перерастая одноклассников. Это связано с социальной ситуацией таких детей. Родители не занимаются с детьми, не создают им условия для учения, не покупают необходимые учебные принадлежности.

По данным исследований А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, дети 7-8 лет, пришедшие из детских домов, не умеют играть ни в сюжетно-ролевые игры, ни в игры с правилами, ни в игры драматизации, в которых дети импровизируют на темы любимых книг, мультфильмов, телепередач [33]. Отсутствие игры в этом возрасте говорит об упущенных возможностях формирования произвольного поведения, развития умения регулировать собственное поведения, развития самоконтроля, а также умения общаться, присвоения различных социальных ролей. Это в последствии приводит к значительным трудностям в школьной жизни, мешает нормальному прохождению следующих этапов развития, и как результат - не полноценное развитие личности ребенка.

Дети из учреждений социально-педагогической поддержки в младшем школьном возрасте проявляют повышенную готовность выполнить любое задание учителя, воспитателя, взрослого. Желание обратить на себя внимание взрослого, заслужить его похвалу настолько велико, что оно лежит в основе готовности детей выполнять учебные задания учителей [26, 33, 34]. В то же время это сигнализирует об отсутствии адекватного отношения ученика к учителю, что отрицательно отражается на формирование полноценной учебной деятельности и развитии личности младшего школьного возраста.

Дети-сироты младшего школьного возраста имеют отклонения в развитии интеллектуальной сферы, с трудом усваивают учебный материал, у них наблюдается задержка в развитии мышления, неразвитость саморегуляции, умения управлять собой. Все эти особенности младших школьников приводят к отставанию в овладении учебными навыками, умениями и низкому качеству учения.

К 10–11 годам у детей устанавливается отношение к взрослым и сверстникам, основанное на их практической полезности для ребёнка, формируется «способность не углубляться в привязанности», поверхностность чувств, моральное иждивенчество (привычка жить по указке), осложнения в становлении самосознания (переживание своей ущербности) и многое другое. Указанный набор качеств значительно затрудняет переход детей из начальной школы в среднюю. А именно осложняется процесс формирование дружеских отношений со сверстниками, следовательно, не реализуется основная потребность подросткового возраста – потребность в межличностном общении; осложняется процесс формирования самостоятельного, ответственного поведения, а следовательно в дальнейшем будет затруднен процесс самореализации, становления собственной траектории жизненного пути. Привычка жить по указке других не способствует развитию произвольности, способности самостоятельно ставить перед собой цели, находить пути их реализации. Это приводит к не развитости таких качеств как рефлексия, самоконтроль, самореализация.

Постоянная окруженность большим количеством детей и взрослых не дает возможности самоидентификации, осмысления себя и своих проблем, возможности продумать свою будущую жизнь. Ребенок не знает, как он будет жить один, где найти друзей, как проводить свободное время, как организовать свой быт. Формируется особая внутренняя позиция, выражающаяся в слабой ориентированности на будущее, связанности с актуальной конкретной жизнедеятельностью, ситуативностью мышления и поведения, для детей-сирот характерно ситуативное, "сиюминутное" проживание жизни. Это приводит к отвержению опыта, когда отдельные пережитые эпизоды не становятся событиями жизни, не присваиваются и не входят в личный психологический опыт, что препятствует развитию адекватной самооценки и уровня притязаний [26, 33, 34].

Многочисленные исследования особенностей личности детей, воспитывающихся в условиях детского дома, показывают у них довольно низкий коэффициент самостоятельности, как в собственной деятельности, так и в оценке своего поведения, и себя как личности; для них характерна высокая степень зависимости от взрослого. Это обнаруживается в неспособности ребенка выполнить даже не очень сложное задание без пошагового контроля воспитателя, а также в особенностях становления «Я», самосознания, самооценки. Воспитанники интерната в основном ориентированы на оценку окружающих [26, 33, 34].

Обедненность общения со взрослыми, его ограниченность (в основном это только сотрудники учреждения) приводит к тому, что дети из детских домов характеризуются неумением налаживать отношения с окружающими и потому они становятся более некомпетентными и неразборчивыми в своих отношениях [7].

Воспитанники детских домов просто не умеют общаться. Они всячески пытаются добиться внимания и, в тоже время, его отвергают, переходят на агрессивность или отчуждение. Они не умеют быть внимательными к людям и любить, часто относятся к окружающим недружелюбно. У них формируются такие качества, как жестокость и равнодушие [7, 30]. Это в свою очередь затрудняет процесс налаживания контактов со сверстниками, с учителями и другими взрослыми. Не сформированность коммуникативных навыков, как было нами показано ранее, в младшем школьном возрасте может привести к трудностям во взаимоотношениях с учителем, к возникновению конфликтов со сверстниками; в подростковом возрасте, может привести к значительным личностным нарушениям, к затруднению формированию идентичности, к нарушению процессов самореализации и самоутверждения.

Условия жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на полном государственном обеспечении приводят к формированию иждивенческой позиции по отношению ко всем окружающим, («нам должны», «дайте» и т.п.), отсутствуют ответственность и бережливость, стремление добиться чего-либо самостоятельно [7]. Получая профессию, дети-сироты мало озабочены тем, хватит ли их зарплаты на проживание на протяжении месяца или нет. В случае нехватки денег они вновь идут в детский дом, где их покормят, дадут с собой продукты и т.д.

Итак, выделим основные психические особенности детей-сирот, и сопоставим их с критериями готовности к обучению в средней школе:

1. Неразвитость теоретического мышления: несформированность внутреннего, идеального плана, связанность мышления, мотивации, поведенческих реакций внешней ситуацией; несформированность рефлексивных способностей. Развитие теоретического мышления является одним из основных критериев готовности к переходу в среднюю школу. Так как, этот компонент у детей из детского дома оказывается не развитым, это в дальнейшем затруднит процесс обучения в средней школе.
2. Не сформированность произвольной сферы. Дети характеризуются неспособностью самостоятельно спланировать и осуществить даже простейшее действие, без пошагового контроля взрослых.
3. Отсутствие самостоятельности как результат организации условий жизни и воспитания детей вне семьи: пошаговый контроль, полная организация их жизни со стороны взрослых, минимальное поле собственной деятельности и т.п. И как следствие этого отсутствие навыков самоорганизации, саморегуляции, самоконтроля. Учебный процесс в средней школе предъявляет повышенные требования к самостоятельности и произвольности ребят, поэтому процесс перехода этих детей в среднюю школу осложняется.
4. Отсутствие коммуникативных навыков (повышенная агрессивность, гипермотивация общения с взрослыми), недоразвитие интимно-личностной стороны общения (отсутствие эмпатии, сочувствия, сопереживания) при высокой интенсивности контакта со сверстниками, как следствие отсутствие устойчивых взаимоотношений со сверстникам. Недостаточный опыт совместных со взрослым эмоциональных переживаний является одной из причин задержки в развитии эмоционально-волевой сферы воспитанников детского дома. Эта особенность говорит о будущих сложностях детей из детского дома в средней школе, когда сверстники начинают играть значительную роль, и расширяется система взаимоотношений.
5. Отсутствие учебно-познавательного интереса, преобладание мотивов, связанных с получением похвалы и одобрения со стороны взрослого, отсутствие знаний об окружающем.
6. Устойчивая заниженная самооценка; оценивание себя, а не эмоциональное принятие/ непринятие. Отношение к себе воспитанников детских домов по сути повторяет оценку окружающих. Тогда как устойчивая положительная самооценка является основой успеха в средней школе.
7. Отсутствие у детей-сирот чувства уверенности в себе, является серьезным следствием депривации потребности в родительской любви. Неуверенность в себе приводит к ряду других особенностей – желанию бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, боязни проявить инициативу, формальному усвоению знаний и способов действий. Отсутствие уверенности в себе, затрудняет процесс перехода в среднюю школу.

Итак, существующие условия в учреждениях интернатного типа негативно сказываются на развитии ребенка. К концу младшего школьного возраста, основные показатели готовности к средней школе оказываются не сформированными, а именно: теоретическое мышление, произвольная сфера, самостоятельность, самоорганизация, преобладание неадекватных способов общения, неадекватная самооценка, неуверенность в себе. Это в последствии приводит к значительным трудностям в подростковом возрасте, в первую очередь в решении задачи построения отношений с другими людьми.

Ребенок из детского дома в силу своего социального положения, уже отличается от «семейных» детей. Но эта непохожесть усугубляется значительными личностными дефицитами таких детей, такими как: неумение устанавливать контакты, заниженная самооценка, отсутствие уверенности в себе, не умение осуществить самостоятельное действие. Любая непохожесть ребенка на других людей, всякое не соответствие канону может привести к психологическим трудностям, ведь подростка обуревает жажда нормы. Все трудности, связанные с переходом на среднее звено обучения приобретают наиболее острый характер.

Для восполнения этих дефицитов, необходимо изменить среду, создать условия, которые способствовали бы развитию, младшего школьника с наименьшими потерями для своей личности. Так как, развитие ребенка в подростковом возрасте, его самочувствие во многом определяется тем, на сколько был успешно завершен предыдущий возрастной период.

ребенок личность среда жизнедеятельность

Глава 3. Социально-педагогическая деятельность по обеспечению готовности к переходу на среднюю ступень обучения

Итак, мы определили основные особенности детей, лишенных родительского попечительства, выделили основные проблемы при переходе таких детей в среднее звено обучения. Трудности, возникающие перед детьми, связаны, прежде всего, с несформированностью основных новообразований дошкольного детства и младшего школьного возраста, с педагогической и психологической неготовностью таких детей к переходу.

Мы показали, что проблемы, связанные с переходом в среднюю школу, для детей из детского дома, можно подразделить на следующие:

* Во-первых, это проблемы, связанные с изменением возраста, собственно психологические проблемы («мотивационный вакуум», кризис самооценки, стремление к автономному, самостоятельному действию без его содержательного наполнения);
* Во-вторых, проблемы, связанные с изменением формы и содержания учебного процесса в средней школе (требования повышенного самоконтроля, самоорганизации; развитого теоретического мышления; умения взаимодействовать, вступать во взаимоотношения);
* И, в-третьих, это проблемы, связанные с особенностями жизнедеятельности детского дома, влияющих на развитие детей.

Проведя анализ специфики условий учреждений интернатного типа, мы выделили следующие особенности, негативно влияющие на развитие личности ребенка:

* «Закрытый» характер данных учреждений, суженность развивающей среды;
* Строгая регламентация жизнедеятельности детей;
* Дефицит общенияи взаимодействия с взрослыми, дефицит отношений совместности с окружающими взрослыми.

Все выделенные характеристики условий жизни в учреждениях интернатного типа, приводят к тому, что воспитанники учреждений интернатного типа характеризуются:

* Во-первых, заниженным объемом знаний об окружающем, незнанием другого способа и уклада жизни, некритичным отношением к условиям своей жизни, что, в свою очередь, искажает их мотивационно-потребностную сферу, негативно сказывается на желаниях, потребностях, стремлениях, побуждениях детей отсутствием стремления к самостоятельному достижению чего-либо, а в частности, к самостоятельному добыванию знаний.
* Во-вторых, низкой осознанностью и произвольностью поведения, низкой рефлексивностью, низким уровнем самостоятельности, саморегуляции, самоорганизованности.
* В-третьих, плохо развитым умением общаться, устанавливать контакты; несамостоятельностью в действиях и решениях.
* В-четвертых низкой самооценкой, неуверенностью в себе.

Проведенный анализ показывает, что специфика условий учреждений интернатного типа так или иначе нарушает формирование основных компонентов готовности к переходу в среднее звено обучения

Таким образом, условия социальной среды ребенка, воспитывающегося в учреждениях интернатного типа, не способствуют формированию у него готовности к переходу на среднюю ступень обучения.

Для решения данных проблем необходим комплексный подход, подразумевающий взаимодействие многих специалистов (педагогов, учителей, психологов, социальных педагогов).

В качестве основных задач, которые будем решать мы, мы выделили - низкий уровень самостоятельности, отсутствие коммуникативных навыков, и низкая самооценка.

3.1 Совместная деятельность как средство развития ребенка

Поскольку, социальная среда средней школы предъявляет повышенные требования к личностным особенностям и способностям ребенка, а именно к наличию определенного уровня самостоятельности и произвольности, к наличию способности устанавливать взаимоотношения как со сверстниками, так и со взрослыми, к наличию рефлексивных способностей как способности осознания собственного поведения, то и дальнейшее развитие ребенка, как и его общее самочувствие в средней школе будут зависеть от уровня сформированности этих качеств.

Поэтому для того, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно в средней школе необходимо, чтобы все перечисленные качества и способности были сформированы именно в младшей школе.

Граница перехода в среднюю школу, это и граница перехода в подростковый возраст. В связи с чем, проблемы связанные с переходом в среднюю школу усугубляются возникающим подростковым кризисом. Кризис – это внутреннее противоречие, возникающее у ребенка, в связи с появлением новых потребностей, и как следствие с изменением социальной ситуации развития. Возникшее противоречие разрешается в новом типе ведущей деятельности, в которой происходит формирование основных новообразований возраста, появляются новые качества и способности.

Между 9 и 10 годами у ребенка появляется стремление к самоутверждению и признанию себя в мире взрослых, кроме того, появляется желание быть в среде сверстников, что-то делать вместе. Эти новые возникшие у младшего подростка потребности по мнению Д.Б. Эльконина, реализуются в интимно-личностном общении; по мнению Д.И. Фельдштейна, - в социально одобряемой и признаваемой деятельности; по мнению К.Н. Поливановой – в авторской деятельности, заключающейся в замысливании и реализации деятельности.

Объединяя все выделенные типы ведущих деятельностей в подростничестве, можно предположить, что любая деятельность в подростничестве будет являться ведущей, если будет удовлетворять требованиям авторства ребенка в его замысливании, внешней продуктивности, результативности и социально признаваемой полезности, а так же совместности как способа реализации интимно-личностного общения. В такой деятельности реализуются все необходимые условия для развития самостоятельного, произвольного поведения, для формирования коммуникативных способностей и положительной самооценки.

Для большинства детей, воспитывающихся в семье, эта ведущая деятельность складывается стихийно, за счет общения и взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, возможности вступать в разнообразные социальные связи. Для детей же из детского дома, вследствие особенностей их жизнедеятельности, возможность осуществления ведущей деятельности затрудняется. Несмотря на большой набор доступных видов деятельности, подросток фактически не имеет возможности удовлетворения своих потребностей, а именно потребности в самостоятельности и независимости, потребности в общении и взаимодействии со сверстниками и со взрослыми, совместной деятельности с ними. Это связано с тем, что в учреждениях интернатного типа общение и взаимодействие носит преимущественно директивный характер, и не отвечает потребностям подросткового возраста. В этой деятельности ребенку не предоставляется права свободного авторского выбора, эта деятельность не требует самостоятельности, инициативности, не требует наличия собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, а требует лишь подчинения установленным требованиям, режиму. Общение в такой деятельности выступает лишь в качестве требований взрослого к ребенку, что противоречит потребностям подросткового возраста в самостоятельном, независимом поведении.

Вследствие таких особенностей жизнедеятельности, подростковый кризис переживается острее, а многие личностные качества и способности оказываются не сформированными, в частности это самостоятельность, организованность, произвольность, коммуникативная компетентность. Переход в среднюю школу на этом фоне приобретает наиболее проблематичный характер.

Для компенсации этих дефицитов возникает необходимость в педагогической организации ведущей деятельности подросткового возраста, построенной на принципах свободы, авторства, самостоятельности и совместности для детей.

В качестве средства организации ведущей деятельности может выступать совместная деятельность детей друг с другом и со взрослыми.

Под совместной деятельностью мы понимаем совокупность индивидуальных деятельностей, направленных на достижении общей цели [43]. Основными признаками совместной деятельности, являются:

* наличие единой цели и общей мотивации (побуждение работать вместе);
* разделение деятельности на функционально связанные составляющие и распределение их между участниками;
* объединение индивидов и индивидуальных деятельностей;
* координация индивидуальных деятельностей;
* единый конечный результат;
* наличие единого пространства и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей.

Таким образом, для того, чтобы деятельность была совместной, необходимо наличие обшей цели, четкое распределение функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между членами группы, согласованность действий и как следствие совокупности всех индивидуальных согласованных деятельностей получение единого результата.

Мы считаем, что организация такой совместной деятельности, способствует удовлетворению подростковых потребностей и позволяет сгладить отрицательные воздействия особенностей организации жизнедеятельности учреждений интернатного типа.

Это происходит за счет того, что именно в совместной творческой деятельности детей и взрослых возможно объединение всех, выделенных нами во II главе, факторов, способствующих развитию основных показателей готовности к переходу в среднюю школу, а именно: произвольности, самостоятельности, коммуникативных навыков, положительной самооценки.

Поскольку в учреждениях интернатного типа, практически нет места для самостоятельности, для свободного действия, то именно в совместной деятельности, возможно предоставление авторства, самостоятельности и свободы ребенку, когда он может предложить и реализовать собственные идеи, собственные формы работы. Свобода ребенка здесь проявляется в возможности самостоятельно планировать собственный день, собственную индивидуальную деятельность, самостоятельно контролировать ее, в возможности выбирать ту деятельность, которая является для него наиболее интересной, значимой. У ребенка появляется возможность вмешиваться в свою жизнь, делать то, что он хочет, выбирать, возможность самостоятельно организовывать свое время, возможность самостоятельного контроля над собой, своей деятельностью. В совместной деятельности возникает возможность ставить ребенка в ситуацию сознательного выбора, побуждать к принятию самостоятельных решений. Это, в свою очередь, отвечает потребности ребенка в самостоятельности и независимости.

Совместная деятельность это и пространство для реального, практического общения и взаимодействия взрослых и детей. Структура совместной деятельности в отличие от индивидуальной, фактически складывается, функционирует и развивается через взаимодействие и общение между отдельными ее участниками. Благодаря непосредственному или опосредованному взаимодействию индивидов становится возможным объединение, распределение и согласование индивидуальных деятельностей в совместной. Поэтому в совместной деятельности общение приобретает свой истинный смысл, приобретает практический характер. Взрослые и дети общаются ради общей цели, общей деятельности, а не ради поддержания дисциплины и порядка. Каждый участник деятельности может выказывать свое мнение, выражать свое отношение. Дети в результате приобретают навыки общения, навыки устанавливания контактов друг с другом, навыки взаимодействия и координирования своих действий, дети усваивают образцы приемлемого общения и поведения, и что особенно важно, что это происходит в реальной ситуации, а не на теоретических занятиях, оторванных от практики. Групповая работа помогает развивать речевое общение, интеллектуальные способности, развиваются ответственность, взаимопомощь, самоконтроль.

Поскольку дети из детского дома, вследствие «закрытости» учреждений интернатного типа, характеризуются не развитой рефлексией и осознанностью своего поведения, то необходимым является создание условий для восполнения этих дефицитов. В совместной деятельности взрослый, выступая на правах партнера, не ограничивая самостоятельность ребенка, может задавать ребенку вопросы, направленные на осознание своих действий и состояний: «Что ты делаешь?», «Что ты хочешь делать с этой вещью?», «Как ты это собираешься делать?», «Что тебе для этого нужно?» и т.п. Это способствует развитию осознанности поведения, произвольности, внутреннего плана действий и собственно теоретического мышления. Вопросы взрослого побуждают ребенка к осознанности, активности и самостоятельности своего поведения. Подводя итоги совместной деятельности, взрослый помогает ребенку осознать последствия собственных действий и через это переживание формируется рефлексия.

И последнее, в совместной деятельности есть место и для игровой деятельности, когда дети вместе придумывают сюжет игры, правила и строго их придерживаются, координируют действия каждого участника. Игра, как показывают исследования [43], является первым образцом собственно совместной деятельности детей. В игре действия детей скоординированы, всегда связаны между собой. Это способствует формированию произвольности поведения, самоконтроля, ответственности. Кроме того, в игре дети легче устанавливают взаимоотношения между собой, учитывают мнения каждого. Совместное планирование игры предполагает специальную организацию взрослыми совместной деятельности детей. Организовать игры надо так, чтобы дети приводили их к концу самостоятельно. При планировании игры обязательно нужно учитывать мнение каждого и согласовывать их, охотно принимать всякое предложение и т.п.

Итак, в результате организации совместной деятельности и общения детей друг с другом и с другими взрослыми, взрослый получает возможность влиять на развитие ребенка, через его интересы, увлеченность, творчество. В процессе совместной деятельности дети учатся работать в группе, получают навыки сотрудничества, кооперации, разделения труда; развиваются ответственность, взаимопомощь, самоконтроль. Они учатся объективно оценивать себя и окружающих, соотносить свои интересы с намерениями других и общей целью. Развиваются межличностные отношения, эмпатия, уважение чужого мнения и труда. В групповой работе дети учатся нести ответственность за свою деятельность и поступки, находить компромисс, избегать конфликтов и мирно решать их в случае необходимости.

Таким образом, в совместной деятельности, как разновидности ведущей деятельности подросткового возраста, возможна реализация основных подростковых потребностей, компенсация дефицитов жизни в детском доме и обеспечение готовности детей к переходу в среднюю школу, за счет реализации необходимых для этого условий. Так, за счет предоставления свободы и самостоятельности возможно формирование самостоятельности и произвольности; за счет реального общения в ходе совместной деятельности возможно формирование коммуникативной компетентности, положительной самооценки; за счет организации пространства для рефлексии в совместной деятельности возможно развитие рефлексивных способностей, осознанности поведения и собственно теоретического мышления; за счет организации игровой деятельности – развитие произвольности, социальной компетентности, коммуникативных способностей. Организованная таким образом ведущая деятельность подросткового возраста, это пространство проб самостоятельного поведения, самостоятельной организации, планирования, осуществления значимой деятельности, пространство реального речевого общения, пространство для игровой деятельности.

В совместной развивающей деятельности, как разновидности педагогически организованной ведущей деятельности подросткового возраста, взрослый не подавляет детскую самостоятельность, инициативу и творчество, а, наоборот, поощряет к активности ребенка и принятию самостоятельных решений, выступает как помощник, советчик, демонстрируя самостоятельное, ответственное поведение, «передавая» способы его осуществления детям.

Для того, чтобы совместная деятельность ребенка и взрослого, носила развивающий характер и удовлетворяла потребностям подросткового возраста она, по-нашему мнению, должна иметь следующую структуру:

* Совместное планирование деятельности, распределение обязанностей, ответственности;
* Совместная подготовка;
* Совместная реализация;
* Совместное подведение результатов, итогов, обсуждение.

Организуя все эти этапы совместной деятельности, взрослый должен опираться на следующие принципы работы:

1. Совместное планирование деятельности. При планировании совместной деятельности воспитатель советуется с детьми, охотно принимает всякое их предложение и т.п. Это способствует формированию единой мотивации работать вместе;
2. Предоставление самостоятельности и свободы действий, пространства для проб. Воспитатель побуждает к активности ребенка, принятию самостоятельных решений, поддерживает различные формы проявления самостоятельности и активности детей; предоставляет определенную свободу деятельности; Поощряет авторство ребенка во временной организации собственной жизнедеятельности (участия в регламентации собственного времени, собственной деятельности, самостоятельная установка режима дня и т.п.);
3. Индивидуальная помощь и поддержка каждому ребенку. Воспитатель оказывает поддержку каждому ребенку, помогает справиться с трудностями, указывает способы деятельности, способы преодоления трудностей, но не делает это за ребенка; создает ситуации успеха, поддерживает уверенность ребенка в своих силах.
4. Организация пространства для рефлексии для осознания последствий своих действий, своих дефицитов, трудностей, своих успехов и достижений. Наблюдая за самостоятельными действиями детей, воспитатель задает вопросы, (типа: «Что ты делаешь?», «Что ты хочешь делать с этой вещью?», «Как ты это собираешься делать?», «Что тебе для этого нужно?»), переводя, таким образом, действия ребенка в область сознательного, организуя реальное общение. Взрослый координирует действия ребят, выступает регулировщиком взаимоотношений межу детьми, сглаживает конфликты, учитывая особенности каждого ребенка.

Наша гипотеза, заключается в том, что для формирования готовности к переходу в среднюю школу у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в связи с особенностями их жизнедеятельности, необходима педагогическая организация ведущей деятельности подросткового возраста.

Мы считаем, что специальным образом организованная ведущая деятельность, а именно совместная деятельность ребенка и взрослого, основанная на принципах авторства, свободы и самостоятельности, каждого участника процесса, позволяет обеспечить более успешный переход ребенка из детского дома в среднее звено школьного обучения.

Глава 4. Социально-педагогическое обеспечение готовности к переходу на среднюю ступень обучения детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа

Наша практическая работа проходила в детском доме имени Х.М. Совмена, который является частным образовательным учреждением. Открылся он недавно, функционирует около 2-х лет. Дети живут в группах по 8 человек, в каждой группе 4 комнаты, в которых проживают по 2 человека.

4.1 Оценка условий социальной среды учреждения инернатного типа, влияющих на развитие у детей готовности к переходу в среднюю школу

Оценка условий социальной среды проводилась по факторам среды, способствующим формированию (созреванию) психологической готовности к переходу в среднее звено обучения, выделенным нами во второй главе настоящей работы. Наличие или отсутствие выделенных нами факторов в социальной сфере можно проверить с помощью следующих параметров:

1**. Фактор свободы и возможности свободных, самостоятельных, авторских действий:**

* Наличие у ребенка возможности участвовать в регламентации собственной жизни; авторство ребенка во временной организации собственной жизнедеятельности (выработка норм и правил жизнедеятельности, участие в регламентации собственного времени, самостоятельная установка режима дня и т.п.);
* Авторство ребенка в создании архитектурно-пространственного компонента среды (сюда входят: наличие возможности самостоятельно менять обстановку, наличие у ребенка собственного пространства, территории, контроль над нею и т.п.);
* Авторство ребенка в деятельном компоненте социальной среды (возможность выбирать вид деятельности и ее содержание, возможность изменить уже выбранную деятельность согласно интересу и предпочтению, участие ребенка в регламентации деятельности);
* Наличие у ребенка возможности включаться в какое-либо дело или стать его автором.

2. Фактор общения и взаимодействия между ребенком и взрослым:

* реальное общение между взрослыми и детьми;
* совместное проектирование настоящего и будущего взрослых и детей в межличностном общении, совместной деятельности в виде целей и программы деятельности;
* наличие побуждения со стороны педагогов к активности ребенка, к принятию самостоятельных решений и т.п.

3. Фактор – совместная деятельность детей и взрослых:

* Совместное планирование, организация и осуществление деятельности (групповое целеобразование, совместное распределение функций, задач, прав обязанностей и ответственности, совместное осуществление деятельности);
* групповое оценивание результата деятельности.

4. Игровая деятельность:

* Организация взрослыми игры таким образом, чтобы заканчивали, инициировали ее дети.

Методы, используемые в оценке условий социальной среды:

1. Наблюдение за условиями жизнедеятельности воспитанников;
2. Внеситуативно-личностная беседа, с помощью которой выяснялось, насколько ребенок в условиях учреждений может совершать свободные, авторские действия (к примеру, менять обстановку по собственному усмотрению), насколько он участвует в организации собственного режима дня, участвует в выработке правил и норм жизни и т.п. Вопросы в беседе не были четко определены. Они задавались в соответствии с выделенными критериями оценки условий и, если было нужно, конкретизировались или уточнялись.

**Первый фактор – это свобода, наличие свободного пространства для свободных, автономных, авторских действий.**

Параметры, характеризующие данный фактор, как показало исследование, практически не реализуются.

Наличие у ребенка возможности участвовать в регламентации собственной жизни авторство ребенка во временной организации собственной жизнедеятельности:

Вся деятельность ребенка планируется и регламентируется общим режимом жизнедеятельности. Возможности ребенка участвовать в регламентации собственной жизни, возможность изменить уже существующие правила достаточно ограничены. Режим жизни устанавливается администрацией, даже свободное время у детей расписано – музыка, танцы, хор и т.п.

Авторство ребенка в создании архитектурно-пространственного компонента среды также ограничивается. Имея собственную комнату, ребенок не может изменить свое пространство согласно собственному «вкусу», потребностям. Без разрешения воспитателя ребенок ничего изменить не может: передвинуть кровать, стол, шкаф, повесить на стенку какую-либо понравившуюся ему картинку и т.п.

Авторство ребенка в деятельностном компоненте социальной сферы:

Реализация данного параметра достаточно ограничена. С одной стороны ребенок может выбирать тот тип деятельности, который ему нравится, но с другой стороны возможности изменить уже выбранную деятельность, согласно интересу и предпочтению, у ребенка фактически нет.

Учреждение не препятствует возможности ребенка включаться в какое-либо дело или стать его автором, но воспитателями это поощряется только в случае личной заинтересованности. В противном случае оно не запрещается, но и не находит должного положительного отклика. Это отбивает у детей всякий интерес и стремление его осуществить. Вся деятельность детей контролируется взрослыми. И если ребенок хочет сделать что-то, что не входит в рамки дозволенного режимом жизни, воспитатели, выступая в качестве главного контролирующего фактора, ограничивают его деятельность.

Таким образом, свобода, возможность самостоятельных, авторских действий, являются достаточно ограниченными в данном учреждении.

**Второй фактор - характер общения и взаимодействия между ребенком и взрослым**

Реальное общение между взрослыми и детьми:

Как правило, общение между ребенком и взрослым осуществляется либо на занятиях, либо сводится к директивным указаниям: «пойди туда», «принеси», «убери» и т.п. Можно сказать, что общение в совместной деятельности, когда взрослый, общаясь с ребенком, оценивает его действия, обращает внимание на поведение, эмоциональный настрой и т.п. практически нет.

Совместное проектирование настоящего и будущего взрослых и детей в межличностном общении, совместной деятельности в виде целей и программ деятельности, также практически отсутствует. Взрослый лишь ставит детей перед фактом, того или иного предстоящего события. Таким образом, дети не имеют возможности самостоятельного планирования своей жизни, и осознания ее.

Побуждений со стороны педагогов к активности ребенка и принятию самостоятельных решений практически нет, зачастую приходится наблюдать, как воспитатели делают какую-либо работу за ребенка.

**Третий фактор - совместная деятельность детей и взрослых**

Групповое целеобразование, совместное планирование, организация и осуществление деятельности:

Наличие данного параметра отмечено не было. Совместная деятельность носит поверхностный характер. При видимости совместного действия, реально оказывается, что ребенок лишь исполняет указания взрослого, сам не участвует в планировании, организации, контролировании и оценивание результатов деятельности. Главная роль принадлежит воспитателю. Кроме того, зачастую, при подготовке к какому-либо мероприятию, воспитатели выполняют работу за детей.

Групповое оценивание результата деятельности:

Дети не привлекаются к обсуждению результатов деятельности, после проведения какого-либо мероприятия этапа рефлексии не следует.

**Четвертый фактор – организация игровой деятельности,** а точнееорганизация взрослыми игры таким образом, чтобы заканчивали, инициировали ее дети. Наличие этого критерия отмечено не было. Игра никак не организуется взрослыми, в ней ребенок предоставлен сам себе.

В итоге можно сделать вывод о том, что в условиях учреждений интернатного типа, а именно детском доме-лицее им. Х.М.Совмена, критерии, способствующие у детей развитию психологической готовности к переходу в среднюю школу, либо вовсе отсутствуют, либо присутствуют, но в недостаточных количествах.

4.2 Диагностика наличия основных показателей к переходу в среднюю школу у воспитанников учреждения интернатного типа

В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста детского дома-лицея им. Х.М. Совмена (8 человек). В этом детском доме дети живут в группах по 8 человек, и мы работали с детьми одной группой.

Мы выделили следующие критерии готовности к переходу в среднюю школу:

* наличие учебно-познавательного интереса.
* положительная адекватная самооценка;
* наличие рефлексивных способностей;
* сформированность произвольности;
* наличие навыков самостоятельной работы;
* наличие коммуникативных способностей.

В нашей работе мы будем диагностировать наличие или отсутствие, выделенных качеств, и фиксировать их изменения.

1. Диагностика мотивационной сферы

Метод исследования: структурированное интервью с детьми, основывающееся на методических разработках О.М. Миллер и Т.Л. Ядрышниковой [18].

а) О желаниях и предпочтениях; об отношении к учению;

б) О мотивах учебной деятельности.

Инициатором беседы был взрослый. Он задавал ребенку вопросы, конкретизировал или переформулировал их, чтобы ребенку было легче на них ответить. Число и характер вопросов жестко не фиксировались, они зависели от активности ребенка, от его отношения к беседе, однако обязательный минимум соблюдался. Взрослый во время беседы стремился к созданию неформальной обстановки. Варианты вопросов можно посмотреть в Приложении №3.

Анализ ответов детей

При анализе ответов детей о своих желаниях и предпочтениях мы пользовались параметрами, заложенными в методических разработках О.М. Миллер и Т.Л. Ядрышниковой. В соответствии с этими параметрами выделились следующие типы ответов:

|  |  |
| --- | --- |
| * Типы ответов | Примеры |
| А) доминирование внеучебных интересов | игры в компьютер, футбол, телевизор, подвижные игры, игры с игрушками |
| Б) доминирование учебных интересов | чтение, учебные предметы |
| В) отрицательные переживания, связанные со школой | не возможность ответить на уроке, когда этого хотят, школьные перемены, боязнь ответа у доски |
| Г) преобладание познавательных мотивов | учеба ради знаний, ради самой учебы |
| Д) преобладание учебных мотивов «избежания неприятностей» и мотивов «одобрения» | Учеба ради похвалы, ради избежания наказаний |
| Е) преобладание широких социальных и позиционных мотивов | учеба ради общения, занятия определенного статуса в группе сверстников, в обществе |

Таблица 4.1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варианты ответов | | В % от общего числа ответов детей |
| А | доминирование внеучебных интересов | 75% |
| Б | доминирование учебных интересов | 25% |
| В | отрицательные переживания, связанные со школой | 75% |
| Г | преобладание собственно познавательных мотивов | 25% |
| Д | преобладание учебных мотивов «избежания неприятностей» и мотивов «одобрения» | 75% |
| Е | преобладание широких социальных и позиционных мотивов | 25% |

Результаты беседы о желаниях и предпочтениях детей

Как видно по данным таблицы 4.1, при оценке учебно-познавательной мотивации выявлено, что у 75% детей низкий уровень развития учебной мотивации. Для этого уровня характерны низкий уровень общего отношения к школе, доминирование внеучебных интересов (игра в компьютер, футбол, телевизор, подвижные игры), отрицательные переживания, связанные со школой, а также преобладание социальных мотивов учения (в основном преобладают мотивы «избегания неприятностей» и мотивы «одобрения»). У 25% детей средний уровень учебно-познавательной мотивации, этому уровню соответствует средний уровень общего отношения к школе и преобладание социальных мотивов учения (общее положительное отношение к школе, но с наличием определенных областей переживания; мотивы учения определяются ориентацией на похвалу, на взаимоотношения с другими детьми и взрослыми).

Интересно, что 62,5% выделяют в качестве отрицательных переживаний, связанных со школой, невозможность ответить на уроке, когда они этого хотят. Это может говорить о стремлении детей к получению положительных оценок, к одобрению. А также 4 человека не любят перемены, объясняя это тем, что на них постоянно шумно. Это может свидетельствовать о проблемах во взаимоотношениях со сверстниками, а также о стремлении побыть одному.

Проследив особенности взаимоотношений в классе с одноклассниками, мы заметили, что многие воспитанники общаются друг с другом, а отношений с одноклассниками практически не бывает, за исключением редких случаев, когда воспитанники детского дома обладают повышенным стремлением к общению, чувством юмора, и умеют организовать вокруг себя других детей. Это характерно для детей со средним уровнем учебной мотивации. Таким образом, общение складывается лишь в том случае, когда ребенок из детского дома, сам выступает организатором этого взаимодействия.

При анализе познавательной мотивации детей, необходимо заметить, что многие дети (62,5%) в качестве основного любимого занятия выбирают игровую деятельность. При чем, игра для них может занимать первостепенное место, как в школе, так и дома. Это может говорить о том, что дети «не доиграли» в дошкольном детстве, вследствие особенностей своей социальной ситуации.

2. Диагностика уровня самооценки.

Методы исследования уровня самооценки:

* самооценка учебных действий **(**методика А.И. Липкиной «Три оценки»);
* оценка при помощи шкалы Дембо-Рубинштейн, и использования метода экспертных оценок.

## Самооценка учебных действий: Для определения самооценки учебных действий мы основывались на методике А.И. Липкиной «Три оценки». Мы предлагали ребенку выполнить письменное задание, по школьному материалу, и самому себе поставить оценку, которую, по его мнению, работа заслуживает. Затем работа оценивалась нами, и выслушивались комментарии детей по поводу того, почему они поставили себе ту, а не иную оценку. Мы сопоставляли эти оценки.

## Совпадение двух оценок говорит об адекватности самооценки ребенка.

## Возможно не совпадение оценок взрослого и ребенка, при этом может быть два варианта. Первый: ребенок поставил себе оценку, выше взрослого, при этом он не заметил очевидных и не вполне очевидных дефектов своей работы, нисколько не усомнился в правильности ее выполнения; это говорит об отсутствии самокритичности, о завышенной, неадекватной самооценке. Второй: ребенок оценил свою работу ниже, чем взрослый, обратил внимание на незначительные дефекты в ее выполнении; это свидетельствует о повышенной самокритичности, о заниженной самооценке.

## Результаты оценки учебных действий приведены в таблице 4.2.

## Таблица 4.2

|  |  |
| --- | --- |
| Характер самооценки | В % от общего числа детей |
| самооценка адекватная | 25% |
| самооценка завышенная; | 25% |
| самооценка заниженная; | 50% |

## При оценке нравственных качеств, мы использовали шкалу Дембо-Рубинштейн. Эта шкала представляет собой список нравственных качеств, с 10 делениями (баллами) от 0 до 10. Ребенку предлагается ознакомиться со всеми качествами, объяснить каждое из них; а потом изобразить на шкале точкой, место, где располагается, по его мнению, он среди всех людей (например, самых злых и самых добрых). Затем подсчитываются результаты по баллам. Адекватность самооценки определяется сравнением самооценок ребенка и оценки экспертов, которыми в данном случае, были одногруппники и воспитатели.

## Результаты оценки нравственных качеств, приведены в таблице 4.3.

## Таблица 4.3

|  |  |
| --- | --- |
| Характер самооценки | В % от общего числа детей |
| самооценка адекватная | 12,5% |
| самооценка завышенная; | 37,5% |
| самооценка заниженная; | 50% |

На основе данных таблицы №4.3., можно сделать общий вывод об уровне развития рефлексивных способностей, у детей детского дома. Результаты оценки уровня развития рефлексии, приведены в таблице №4.4.:

## Таблица 4.4

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития рефлексии | В % от общего числа детей |
| низкий уровень | 75% |
| средний уровень | 12,5% |
| высокий уровень | 12,5% |

(Высокий – адекватно оцениваются учебные действия и адекватно нравственные качества; средний - адекватно оцениваются учебные действия и неадекватно нравственные качества, или наоборот; низкий - неадекватно оцениваются учебные действия и неадекватно нравственные качества).

Таким образом, если обобщать результаты по исследованию самооценки детей можно сделать следующие выводы.

Для детей, воспитывающихся в детском доме характерны две крайности – завышенная и заниженная самооценки. Так, у 50% детей самооценка явно заниженная, у 37,5% - завышенная самооценка, у 12,5% - адекватная самооценка. При этом заниженная самооценка сопровождается низким оцениванием своих способностей, своих личностных качеств. Для завышенной самооценки характерно преувеличение своих возможностей, своих способностей. Интересно, что завышенная самооценка, как и заниженная, не приводит к активным действиям, наоборот, дети часто лишь говорят о своих возможностях - «хвастаются», на деле же пытаются избегать самостоятельных действий, при этом все свои неудачи связывают с внешними обстоятельствами. Это говорит о низком уровне развития рефлексивных способностей, а также может говорить о защитных реакциях на критику.

В целом, если говорить об уровни развития рефлексии, то для большинства детей (75%) характерен именно низкий уровень рефлексии: неадекватное оценивание учебных действий и нравственных качеств.

3. Диагностика произвольности, самостоятельности, организованности, коммуникативных способностей: метод наблюдения

Для этой цели была составлена карта наблюдения, в которой мы фиксировали проявления указанных качеств в различных сферах деятельности - в учебной деятельности, в игровой деятельности, в общественном труде, в досуге (См. приложения №10, №11).

В результате наблюдений были сделаны следующие **выводы:**

Отсутствие у детей умения самостоятельно организовывать, осуществлять и контролировать свою деятельность. Дети не в состоянии распланировать свою деятельность и проследить за ее выполнением. Часто отвлекаются на посторонние факторы, не доводят дело до конца. Даже любимое занятие могут «забыть» выполнить. Не умеют организовывать свое рабочее место. Сев за выполнением домашнего задания, часто забывают приготовить необходимые для этого материалы.

Низкая произвольность поведения. Не всегда могут удерживать в памяти необходимые условия, необходимые правила выполнения заданий, и соответственно следовать по их образцу. Часто преувеличивая свои возможности, не задумываются о соблюдении правил, в результате делают ошибки.

Синдром «выученной беспомощности» характерен для всех детей. В любом деле требуют постоянного внимания к себе, к своей работе, нуждаются в постоянном контроле. В случае трудностей, отсутствия контроля бросают дело. Главными виновниками своих неудач видят других людей, внешние обстоятельства. Однако необходимо заметить, что желание выполнить какое-то значимое дело присутствует практически у всех детей (75%). Но самостоятельной инициативы в этом дети не проявляют, любое действие, они привыкли начинать под руководством взрослого, под его контролем.

Низкий уровень коммуникативных способностей. Отличаются нетерпимостью к мнениям других детей, особенно противоречащих их собственному мнению. Частые ссоры, конфликты, агрессивные реакции при выполнении любой деятельности. Не умеют договариваться, распределять обязанности. Умение слушать других, не развито. В разговорах перебивают друг друга, проявляют агрессивные, неадекватные реакции.

Таким образом, у большинства детей можно заметить недоразвитость произвольной сферы, отсутствие навыков самоконтроля, самоорганизации, коммуникативных способностей, умения сотрудничать и взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, низким уровнем познавательных интересов, низкой уверенностью в своих силах и неадекватной самооценкой. Эти данные свидетельствуют о низкой готовности детей из детского дома, к переходу в среднюю школу.

Необходимо отметить соответствие наших выводов и выводов учителей об уровне готовности детей к переходу в среднюю школу. Так учителя выделяют большую неуверенность в себе, не уравновешенность, агрессивность, неорганизованность, несамостоятельность детей, воспитывающихся в условиях детского дома, по сравнению с детьми из семей. Учителя выделяют большую неприспособленность таких детей к школьной жизни, особенно к средней школе (смотри Приложения №1, №2).

Таким образом, необходимой и актуальной является работа по подготовке детей, воспитывающихся в условиях детского дома, к переходу в среднюю школу.

Наша гипотеза, заключается в том, что для формирования готовности к переходу в среднюю школу у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, необходима педагогическая организация ведущей деятельности подросткового возраста, а именно совместной деятельности ребенка и взрослого, основанной на принципах авторства, свободы и самостоятельности, каждого участника процесса.

4.3 Технология деятельности по созданию условий для формирования у детей готовности к переходу в среднюю школу

Способом преодоления выделенных нами трудностей является педагогически организованная ведущая деятельность подросткового возраста.

Основная идея заключается в том, что для того, чтобы подготовить ребенка к средней школе, необходимо создавать условия, в которых каждый ребенок получает возможность реализации своих потребностей, получит пробы успешного, осознанного, самостоятельного, творческого действия.

Специфика нашей работы заключалась в организации ведущей деятельности подростка, путем построения совместной деятельности детей и взрослых. Общей целью стало создание ситуаций проб, ситуаций самостоятельного совместного с другими действия, организация диалогового общения между детьми и взрослыми, рефлексивного разворота на себя и на свои действия, развитие эмоционального отношения детей к себе и другим, преодоление неуверенности в себе.

Требования к организации такой деятельности:

* групповое целеобразование;
* четкое распределение функций, задач, прав обязанностей и ответственности;
* предоставление самостоятельности и авторства;
* согласованность индивидуальных деятельностей в совместной;
* групповое оценивание результата деятельности.

При организации такой деятельности, мы руководствовались следующими принципами совместной работы:

* 1. При планировании совместной деятельности советовались с детьми, охотно принимали всякое их предложение и т.п.
  2. Поддерживали различные формы проявления самостоятельности и активности детей; привлекали детей к участию в регламентации собственного времени, собственной деятельности, самостоятельной установки режима дня и т.п.;
  3. Выступали регулировщиками взаимоотношений межу детьми, сглаживали конфликты;
  4. Оказывали поддержку каждому ребенку, помогали справиться с трудностями, указывая способы деятельности, способы преодоления трудностей, но не делая это за ребенка;
  5. В процессе совместной деятельности задавали вопросы, (типа: «Что ты делаешь?», «Что ты хочешь делать с этой вещью?», «Как ты это собираешься делать?», «Что тебе для этого нужно?»), переводя, таким образом, действия ребенка в область сознательного;
  6. Привлекали детей к обсуждению результатов деятельности, своих дефицитов, трудностей, своих успехов и достижений.

Таким образом, мы провели 5 основных коллективных творческих дела:

1. «Откуда я родом»;
2. «Я пришел к тебе на день рожденья»;
3. «Новогодний карнавал»;
4. «Наши защитники!» и «Наши милые дамы»;
5. «Этот день победы!». (Подробные сценарии КТД с комментариями, можно посмотреть в Приложении №12).

При проведении первых мероприятий, было замечено, что желание выполнять значимую деятельность было практически у всех детей, но при этом дети «боялись» приниматься за дело: «У меня не получится!», «А вы мне поможете?». Причем, в большинстве случаев призыв о помощи означал: «Сделайте это за меня!».

Необходимо отметить, что детям очень сложно давался процесс самоорганизации. Большинство детей испытывали трудности при планировании, организации и контролировании своей деятельности. Многое из задуманного являлось лишь повторением основных компонентов режима учреждения. При выполнении работы дети редко доводили начатое дело до конца, им не хватало терпения и усидчивости. Были попытки перекладывания своей ответственности на другого ребенка или на взрослого. Свои неудачи дети связывали, прежде всего, с внешними факторами. Так, например, забыв выполнить задуманное, ребенок обвинял взрослого в том, что тот ему не напомнил об этом.

В процессе взаимодействия детей друг с другом наблюдалась повышенная агрессивность, отсутствие умения слушать друг друга, договариваться между собой. Дети перебивают друг друга, не могут пересказать того, что только что сказал другой ребенок. При коллективном чтении дети не усваивают прочитанную другим ребенком информацию. При коллективной работе часто ссорятся, не могут распределить обязанности, договориться.

Этап обсуждения и рефлексии давался детям очень тяжело. Основной трудностью являлось выделение причин неудач, а также принятие этих неудач как своих собственных дефицитов (много агрессивных, неадекватных реакций было на этом этапе, обвинение всех и каждого, но не себя).

Огромную роль для сплочения и развития детей оказало КТД «Новогодний карнавал». В результате длительной подготовки дети получили огромный опыт совместной творческой, самостоятельной деятельности. Здесь, уже можно отметить возросший уровень самостоятельности и самоорганизации, требований внешнего контроля стало меньше, возросший уровень рефлексивных и коммуникативных способностей. Это проявлялось в том, что дети самостоятельно старались распределять и устанавливать ответственных, следили за выполнением заданий, составляли план собственных действий. При взаимодействии друг с другом старались учитывать мнение каждого, не обижать друг друга. При возникновении конфликтов старались их улаживать либо извинением, либо «отступлением». Большим показателем для нас было то, что дети прилагали большие усилия для того, чтобы выслушать другого человека, не перебивая его. Если это все-таки происходило, другие одергивали, перебившего ребенка: «НЕ перебивай!».

Этап рефлексии стал более непринужденным, дети более охотно говорили как о своих достижениях, так и о своих трудностях. У некоторых детей были предпосылки анализировать именно свои действия, свои трудности, а не чужие. За счет этого, агрессии на этом этапе было значительно меньше. Кроме того, дети старались анализировать не только процесс проведения праздника, но и процесс подготовки к нему.

В дальнейшей нашей деятельности можно отметить возрастание способности детей к самоорганизации, к самоконтролю. Уровень общения детей значительно возрос. Участились попытки договариваться и распределения обязанностей, при этом агрессивных реакций стало значительно меньше, и они стали значительно сдержаннее. Активность детей также возросла, дети стали более уверенными в своих силах, более инициативными. Реплик типа: «Я не смогу, я не умею, у меня не получится» стало значительно меньше. Показательным являлось изменение характера просьбы о помощи: «А как это делается?».

Кроме того, эти же достижения детей можно заметить не только при проведении коллективных творческих дел, но и в других сферах их жизнедеятельности. Так, при выполнении домашних заданий, увеличилась степень самостоятельности детей. Контроль воспитателя стал практически ограничиваться проверкой домашнего задания, а не организацией времени его выполнения. Дети стали предпринимать попытки групповой работы, совместных обсуждений. Причем, дети не просто списывают друг у друга, а объясняют друг другу способы решения.

Совместные действия, распределение обязанностей стали проявляться буквально во всех сферах жизнедеятельности. Увеличилось количество совместных игр, совместного времяпрепровождения, совместной трудовой деятельности. При планировании и организации любой деятельности, дети стараются договариваться, распределять обязанности, учитывать мнение каждого.

**4.4 Контрольная диагностика готовности к переходу в среднюю школу, детей участвующих в эксперименте**

В контрольном исследовании принимали участие те же дети младшего школьного возраста, которые участвовали в нашем формирующем эксперименте (8 человек), а также дети не участвующие в нашем эксперименте (8 человек).

Перед нами стояла задача фиксации изменений в мотивационной сфере, уровня самостоятельности и произвольности, развития коммуникативных способностей, уровня самооценки, после нашего эксперимента.

1. Метод исследования мотивационной сферы: структурированное интервью с детьми, которое проводилось по той же схеме, что и в начале нашего исследования:

Анализ ответов детей

Количественное соотношение результатов ответов детей о своих желаниях и предпочтениях, а также о мотивах учебной деятельности до и после эксперимента мы приводим в таблице:

Таблица 4.5

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Варианты ответов | | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
| До | После | До | После |
| А | доминирование внеучебных интересов | 75% | 75% | 75% | 75% |
| Б | доминирование учебных интересов | 25% | 25% | 25% | 25% |
| В | отрицательные переживания, связанные со школой | 75% | 25% | 62,5% | 50% |
| Г | преобладание собственно познавательных мотивов | 25% | 37,5% | 37,5% | 37,5% |
| Д | преобладание учебных мотивов «избежания неприятностей» и мотивов «одобрения» | 75% | 37,5% | 62,5% | 62,5% |
| Е | преобладание широких социальных и позиционных мотивов | 25% | 50% | 25% | 37,5% |

(в % от общего числа ответов детей)

Учитывая данные таблицы 4.5, можно сделать вывод о наличии у детей экспериментальной группы на данный период, следующих уровней учебной мотивации:

Низкий уровень развития учебной мотивации характерен для 37,5% детей, средний уровень учебно-познавательной мотивации для 50%; высокий уровень – для 12,5% детей.

Процентное соотношение уровней развития учебной мотивации у экспериментальной и контрольной групп детей до и после эксперимента, можно также посмотреть в Приложении №4.

2. Контрольная диагностика уровня самооценки, проводилось при помощи тех же методов, что и в начале нашего исследования.

На основе проведенного контрольного исследования уровня самооценки детей, составлены следующая сводная таблица.

## Результаты исследования самооценки до эксперимента и после него

## Таблица 4.6

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Характер самооценки | Экспериментальная группа | | | Контрольная группа | |
| до | | после | до | после |
| Оценка учебных действий | | самооценка адекватная | 25% | | 50% | 25% | 12,5% |
| самооценка завышенная; | 25% | | 25% | 25% | 25% |
| самооценка заниженная; | 50% | | 25% | 50% | 62,5% |
| Оценка нравственных качеств | самооценка адекватная | | | 12,5% | 37,5% | 25% | 12,5% |
| самооценка завышенная; | | | 37,5% | 37,5% | 25% | 12,5% |
| самооценка заниженная; | | | 50% | 25% | 50% | 75% |
| Оценка общего уровня рефлексии | низкий уровень | | | 75% | 50% | 62,5% | 62,5% |
| средний уровень | | | 12,5% | 37,5% | 25% | 25% |
| высокий уровень | | | 12,5% | 12,5% | 12,5% | 12,5% |

(в % от общего числа детей)

Процентное соотношение вариантов ответов по исследованию уровня самооценки детей до эксперимента и после него, можно также посмотреть в Приложениях №5, №6, №7.

Таким образом, если обобщать результаты исследования уровня самооценки детей после эксперимента, можно сделать следующие выводы.

Можно заметить, что уровень самооценки и рефлексии как способности детей, после эксперимента значительно возрос. Адекватное оценивание своих учебных действий и нравственных качеств возросло на 25%. Количество детей с заниженной самооценкой уменьшилось на 25%, а количество детей, демонстрировавших ранее завышенную самооценку, осталось на том же уровне. Однако следует отметить, что все дети после эксперимента стали проявлять большую активность, и их действия не ограничивались только «хвастовством» по поводу своих возможностей. Свои неудачи дети стали больше связывать со своими дефицитами, при этом оставаясь уверенным в своих силах. Это может говорить о содержательном наполнении их самооценки, о более высоком уровне их рефлексивных способностей.

Если говорить об уровни развития рефлексии, то практически у половины детей уровень стал средним, что свидетельствует о более адекватном оценивании себя и своих возможностей.

В контрольной же группе детей уровень самооценки не только не возрос, но у 25% детей он даже оказался ниже. Возможно это следствие переходного возраста, сопровождающегося кризисом самооценки.

3. Контрольная диагностика произвольности, самостоятельности, организованности, коммуникативных способностей.

Проводилась при помощи наблюдений за детьми в процессе проведения КТД, а также в различных сферах их жизнедеятельности.

По результатам наблюдений можно сделать следующие выводы.

Дети, испытывавшие ранее большие трудности к организации своего поведения, теперь более способны самостоятельно распланировать свою деятельность, проследить за ее выполнением, для этого самостоятельно составляют планы на день. Большинство детей намного эффективнее стали выполнять домашние задания, намного эффективнее стали планировать свое учебное и свободное время. Многие самостоятельно справляются с выполнением домашнего задания, организуют свое рабочее место, но при этом все равно требуют проверки со стороны взрослого.

При подготовке к совместным мероприятиям дети стали более раскованно предлагать свои идей, более ответственно подходить к выполнению своих обязанностей. Дети чаще стали доводить начатое дело до конца. При анализе своего поведения чаще обращают внимание на себя, а не на внешние обстоятельства.

Вспышки агрессии стали проявляться значительно реже. Дети стараются прислушиваться к мнениям других, используют более адекватные просьбы о помощи, при возникновении у них определенных трудностей. Попытки договариваться, распределять обязанности стали проявляться значительно чаще.

Дети стали более активны в жизни детского дома и в школьной жизни. В школе стали чаще выходить к доске, стало больше друзей среди одноклассников.

Однако наряду с этими заметными изменениями, дети все равно требуют контроля со стороны взрослых, контроля за правильностью выполнения ими какого-либо дела. Это может говорить либо о том, что дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, нуждаются в положительном внимании со стороны взрослых, либо о наличии определенной неуверенности в своих действиях.

Процентное соотношение результатов наблюдений за проявлениями указанных качеств до эксперимента и после него можно посмотреть в Приложениях №8, №9.

**4.5 Выводы по исследованию**

В настоящей главе данной работы нами было проведено исследование:

* Во-первых, условий жизнедеятельности воспитанников учреждения интернатного типа, детского дома им. Х.М. Совмена, влияющих на формирование готовности к переходу детей в среднюю школу;
* Во-вторых, исследовался изначальный уровень готовности к переходу в среднюю школу: мотивационно-потребностная сфера, уровень самооценки, уровень рефлексиных способностей, уровень коммуникативных способностей, а также произвольность, самостоятельность поведения воспитанников детского дома им. Х.М. Совмена;
* В-третьих, проводилась работа по формированию готовности к переходу в среднюю школу у воспитанников детского дома им. Х.М. Совмена;
* В-четвертых, проводилась контрольная диагностика готовности к переходу в среднюю школу детей экспериментальной и контрольной групп.

Исследование условий жизнедеятельности воспитанников, детского дома им. Х.М. Совмена, показало, что критерии, способствующие развитию у детей психологической готовности к переходу в среднюю школу, либо вовсе отсутствуют, либо присутствуют, но в недостаточных количествах.

Соответственно, воспитанники данного учреждения. как показало исследование, характеризуются низким уровнем готовности к переходу в среднюю школу: низкими коммуникативными способностями, низким уровнем самостоятельности и произвольности, низким уровнем рефлексии, неадекватной самооценкой, низкой познавательной мотивацией.

Работа по формированию готовности формированию готовности к переходу в среднюю школу у воспитанников детского дома, привела к положительным результатам. Так по результатам контрольного исследования можно сделать следующие выводы.

Во-первых, у детей экспериментальной группы, по сравнению с контрольной группой, значительно снизился уровень школьной тревожности. Большинство детей не испытывают отрицательных переживаний, связанных со школой.

Во-вторых, у многих детей такие мотивы учебной деятельности, как мотивы «избежания неприятностей» сменились широкими социальными и позиционными мотивами, что говорит о более высоком уровне учебно-познавательных мотивации, чего не произошло у детей контрольной группы;

В-третьих, уровни самооценки и рефлексии детей после эксперимента значительно возросли. Оценивание себя и своих действий стало более адекватным у всех детей. Снизился уровень неуверенности в себе, возросла уверенность в себе во всех сферах жизнедеятельности. Тогда как, контрольная группа детей наоборот показала снижение уровня самооценки.

В-четвертых, самостоятельные действия экспериментальной группы детей стали более эффективными, стали чаще проявляться во многих сферах жизнедеятельности. Увеличились попытки самостоятельного контроля за своими действиями. В контрольной группе детей результаты фактически остались те же, никаких изменений в поведении детей выявлено не было.

В-пятых, дети, по сравнению с детьми из контрольной группы, стали более сдержанными и терпеливыми при общении. Стали использовать более эффективные способы взаимодействия.

Эти данные свидетельствуют о более высоком уровне готовности к переходу в среднюю школу, детей экспериментальной группы.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Таким образом, по данным проведенного нами исследования можно сделать вывод:

Для формирования готовности к переходу в среднюю школу детей, воспитывающихся в учреждении интернатного типа, необходима педагогическая организация ведущей деятельности подросткового возраста, которая должна строиться с учетом следующих требований:

* обеспечение совместного с детьми целеобразования, планирования деятельности;
* совместное распределение функций, задач, прав обязанностей и ответственности;
* обеспечение пространства для проб, для самостоятельной и авторской деятельности;
* обеспечение совместного действия взрослых и детей;
* обеспечение пространства для рефлексии, группового оценивания результатов деятельности.

**Список литературы:**

1. Абелюк Е. «Раскрепощенный голос поколения, свободе учатся с детства» // ж-л Дет-я литература, № 7, М. 1990 г., с. 3-16.
2. Акимова М.К. Козлова В.Т, Психологическая коррекция умственного развития школьников: Учеб. пособие для студ. высших пед. уч. завед. – М.: изд. центр «Академия», 2000 г., 53-63.
3. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей личности (от диагностики отбора к диагностике развития) // Вопр. психологии. 1992. №1-2.
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды. М., 1995.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.; Воронеж, 1995. – С.302-332.
6. Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. «Опыт экспериментального изучения произвольного поведения» //ж-л Воп. психологии, №4, 1976г., с. 55-68.
7. Василькова Ю.В. «Методика и опыт работы социального педагога» / М. 2001г. – с. 160.
8. Внешняя среда и психическое развитие ребенка/Под ред. Р.В. Тонковой- Ямпольской и др.- М., 1984.
9. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков /Под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. - М., 1967.
10. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003., с. 62-122.
11. Воспитание и развитие детей в детском доме.- М.,1996.
12. Выготский Л.С. «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка»// ж-л Воп. психологии, № 6, 1966 г., с. 64-76.
13. Выготский Л.С. «Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы». / собр. соч. в 6 т. – т.4., с. 274-278.
14. Выготский Л.С. «Орудие и знак в развитии ребенка».// Психология /М., 2002 г., с. 828-888.
15. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Психология: классические труды. М.,1996.
16. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. «Ступени общения» / М., 1996 г.
17. Гессен С.И. «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» /Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М., 1995 г.
18. Диагностика готовности младших школьников к переходу в среднюю школу: Методические разработки для школьного психолога. Красноярск: КГПИ, 1991.
19. Дубровина И.В. Индивидуальные особенности школьников.- М., 1975.
20. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001., с. 166-182.
21. Кле М. « Психология подростка», М.,91.
22. Ковалев Г.А. «Психическое развитие ребенка и жизненная среда» // ж-л Воп. психологии, № 1, 1993 г.
23. Лиханов А.А. Дети без родителей: Книга для учителя.- М.,1987.
24. Лукина А.К. «Социально-педагогическое проектирование пространства развития подостков (методическое пособие)» / Кр-к., 2002 г.
25. Маерс Д. «Социальная психология» / Спб., 2000 г., с.688, с.74-77.
26. Мухина В.С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях /Воспитание и развитие детей в детском доме. - М., 1996.
27. Обухова Л. Ф. «Возрастная психология» / М., 1996 г., с. 270-283.
28. «Общение и его влияние на развитие психики дошкольника» // Под ред. Лисиной М. И. // М., 1974 г.
29. «Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе» // М.И. Лисина, Г. Кангеля / Кишинев, 1987 г.
30. Олифиренко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. «Социально-педагогическая поддержка детей группы риска» / М., 2002 г., с. 59-78.
31. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.:. Издательский центр «Академия», 2000.
32. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопр. психологии. 1996. №1.
33. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи.- М.: Педагогика, 1990., с. 87-125.
34. Психическое развитие воспитанников детского дома.- М.: Педагогика, 1990.
35. Реан А.А. «Психология человека: от рождения до смерти» / Спб., -М., 2003 г., с.137 – 199.
36. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе // Учебное пособие для вузов. — М.: Школьная Пресса, 2000. — 416 с.
37. «Словари: психологический словарь» / Ростов-на-Дону , 2003 г., с. 679.
38. Смирнова Е.О. «Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе» // ж-л Воп. психологии, № 3, 1990 г., с. 49-58.
39. Смирнова Е.О. «Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах» / М., 1998 г., с. 256.
40. Смирнова Е.О. «Психология ребенка» / М., 1997г., с. 384.
41. Смирнова Е.О., Лагутина А.Е. «Осознание своего опыта детьми в семье и в детском доме» // ж-л Воп. психологии, № 6, 1990 г., с. 30-38.
42. Смирнова Е.О., Рошка Г.Н. «Условия становления произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве» / Магадан, 1993 г.
43. Совместная деятельность: Методология, теория, практика/ Под ред. Абульханова-Славская. М.: Наука, 1998. , с. 19-50.
44. Социальная педагогика. // Курс лекций. // Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000., с. 192-209.
45. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, 1989., с. 50-102.
46. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
47. Хьелл Л., Зиглер Д. «Теории личности» / Спб, 1999 г., с. 214-246.
48. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, «Пеленг», 1993.
49. Цукерман Г.А. Возрастная и педагогическая психология перехода из начальной школы в среднюю как психологическая проблема. Вопросы психологии. 2001. № 5.
50. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста // Психол. наука и образов 2000 № 2 С 45-67.
51. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники "ничья земля" в возрастной психологии// Вопр. психол. 1998 №3 С 17-31.
52. Шаповленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2004., с. 224-254.
53. Эльконин Д.Б. «Возникновение игры в онтогенезе» // Психология игры / М., 1978 г.
54. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., «Педагогика», 1989., с.32-76.
55. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Под редакцией Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
56. Эриксон Э. «Жизненный цикл: эпигенез идентичности» // Идентичность. Юность и кризис// М., 1996 г. – с. 100-154.

Приложение 1

Анкета для учителей

Уважаемые коллеги, мы просим Вас ответить на ниже перечисленные вопросы, для того, чтобы определить основные требования к ребенку при переходе в среднюю школу. Мы будем очень благодарны Вам за полные и честные ответы.

1. Как Вы считаете, чем процесс обучения в средней школе отличается от процесса обучения в начальной школе?
2. Какие основные трудности испытывает ребенок при переходе из начальной школы в среднюю школу?
3. Что, по Вашему мнению, свидетельствует о готовности ребенка к переходу в среднюю школу?
4. Какими качествами и способностями, по Вашему мнению, должен обладать ребенок, чтобы быть успешным при переходе в среднюю школу?
5. Как Вы считаете, чем ребенок, воспитывающийся в детском доме, отличается от ребенка, воспитывающегося в семье?
6. Какие требования (педагогические, психологические) предъявляются учителями к ребенку из детского дома при переходе в среднюю школу?

Спасибо!

# Приложение 2

## Результаты опроса учителей о показателях психологической готовности детей к переходу в среднюю школу

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Варианты ответов | Количество ответов | |
| **Качества и способности необходимые для успешного перехода в среднюю школу** | | |
| коммуникативные навыки | | 70% |
| самостоятельность | | 70% |
| уверенность в себе | | 70% |
| организованность | | 60 % |
| ответственность | | 40% |
| Терпение, усидчивость | | 40% |
| **Показатели готовности к переходу в среднюю школу** | | |
| самостоятельность | 70% | |
| коммуникативные способности | 70% | |
| самоконтроль | 60% | |
| самодисциплина | 40% | |
| самоорганизованность | 40% | |
| **Особенности детей, лишенных родительского попечительства** | | |
| Не уравновешенны, агрессивны | 80% | |
| Не уверенны в себе | 60% | |
| Не организованны | 50% | |
| Не самостоятельны | 50% | |

(в% от общего числа ответов)

(Один учитель, выделяющий несколько вариантов ответа, считался несколько раз, поэтому общая сумма может быть больше ста).

# Приложение 3

## Диагностика готовности к переходу в среднюю школу, детей воспитывающихся в детском доме, до и после эксперимента

## Оценка учебно-познавательной мотивации

Список примерных вопросов

**А: (исследование отношения к учению)**

1. Что ты считаешь самым важным в школе? Почему?
2. Что в школе для тебя самое интересное? Почему?
3. Чем бы ты хотел заниматься, придя из школы?
4. Что в школе для тебя самое неинтересное?
5. А что самое неприятное? Почему?

**В: (исследование мотивов учебной деятельности)**

Дается задание выбрать из ряда утверждений тот вариант ответа, которые соответствуют стремлениям и желаниям ребенка.

1. Учусь потому, что на уроках интересно.
2. Учусь потому, что ругают за плохие отметки.
3. Учусь потому, что хочу больше знать.
4. Учусь, чтобы потом было хорошо работать.
5. Учусь потому, чтобы не отставать от товарищей.
6. Учусь потому, что нравится учиться.
7. Учусь потому, что наказывают за двойки.
8. Учусь потому, что за хорошую учебу ставят в пример другим.
9. Учусь потому, что узнаю много нового.

**Приложение 4**

Процентное соотношение уровней развития учебной мотивации экспериментальной (I) и контрольной групп (II) до и после эксперимента

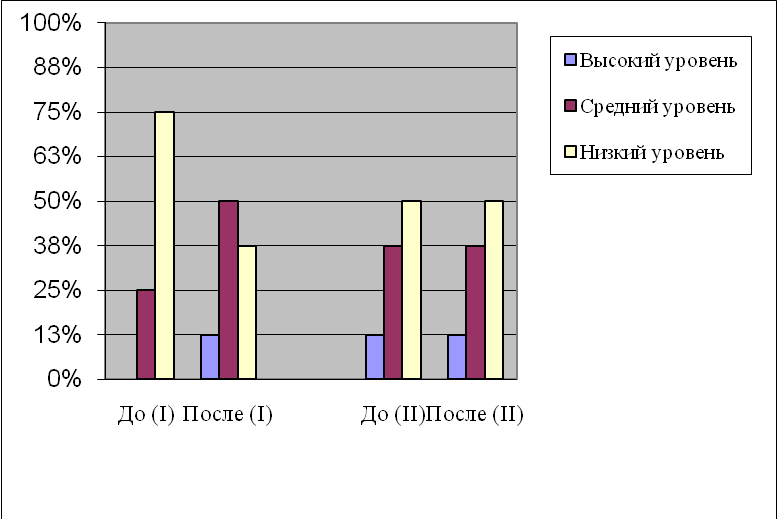


Рис. 4.1 Исследование уровней учебно-познавательной мотивации до и после эксперимента (в % от общего числа детей).

**Приложение 5**

Процентное соотношение характера самооценки учебных действий детей экспериментальной (I) и контрольной групп (II) до эксперимента и после него

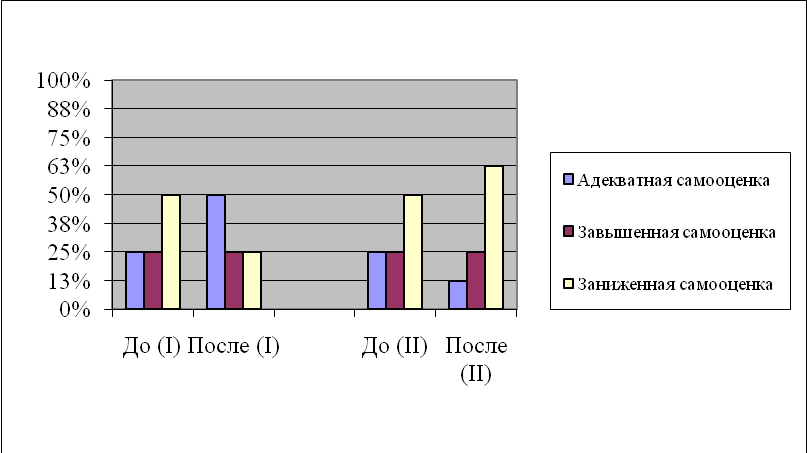


Рис 4.2 Исследование характера самооценки учебных действий до и после эксперимента (в % от общего числа детей)

**Приложение 6**

Процентное соотношение характера самооценки нравственных качеств детей экспериментальной (I) и контрольной групп (II) до эксперимента и после него

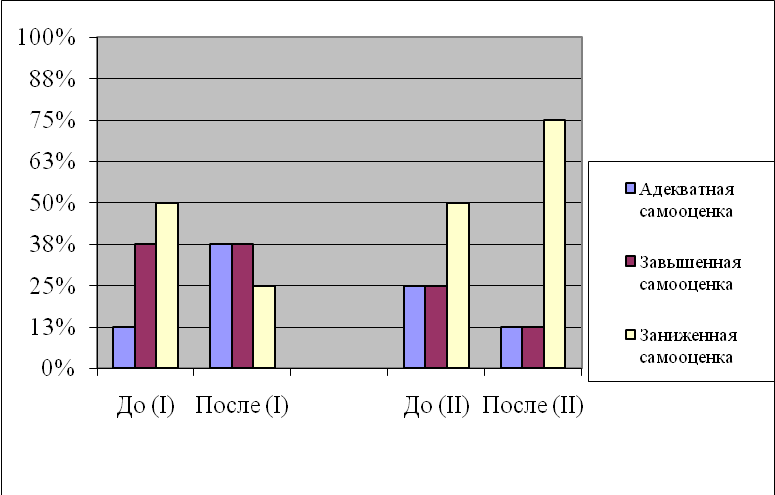


Рис 4.3 Исследование характера самооценки нравственных качеств до и после эксперимента (в % от общего числа детей)

**Приложение №7**

## Процентное соотношение оценки уровня развития рефлексии детей экспериментальной (I) и контрольной групп (II) до эксперимента и после него

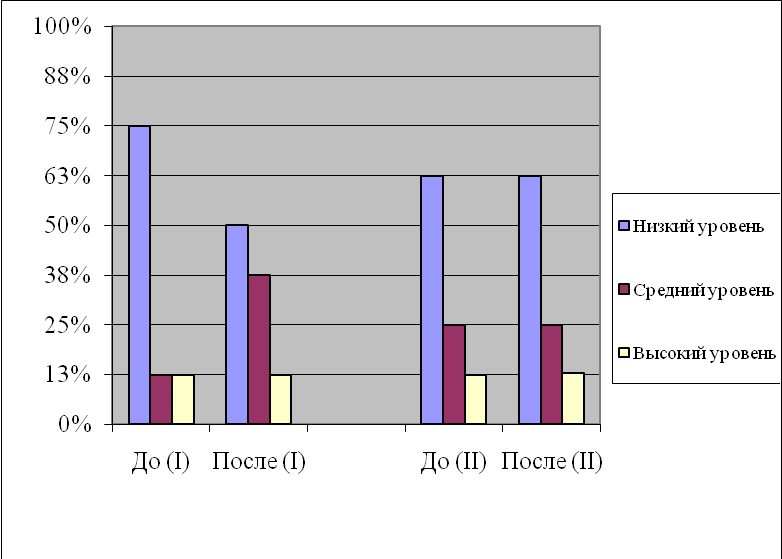


Рис 4.4 Исследование уровня развития рефлексии детей до и после эксперимента (в % от общего числа детей)

**Приложение 8**

# Сравнительная таблица соотношения проявлений основных показателей готовности к переходу в среднюю школу детей, в различных сферах их жизнедеятельности, до эксперимента (I) и после него (II)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Экспериментальная группа | | | | | | | | Контрольная группа | | | | | | | |
| Сфера деятельности | | Учебная деятельность | | Игровая деятельность | | Общественная работа, труд | | Досуг | | Учебная деятельность | | Игровая деятельность | | Общественная работа, труд | | Досуг | |
| № | Признаки | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II |
| 1 | Умение самостоятельно планировать и организовывать выполнение задания, деятельности, самоконтроль;; | 13% | 50% | 38% | 75% | 25% | 63% | 13% | 63% | 25% | 38% | 38% | 50% | 38% | 50% | 25% | 38% |
| 2 | Поведенческая саморегуляция: умение сдерживать непроизвольные эмоции и желания, принятие и соблюдение школьных и детдомовских социальных и этических норм | 25% | 63% | 38% | 75% | 25% | 63% | 25% | 63% | 25% | 38% | 38% | 38% | 25% | 38% | 25% | 25% |
| 3 | Умение взаимодействовать со сверстниками и со взрослыми (умение слушать и слышать, умение обратиться за помощью к сверстникам и взрослому, адекватные реакции на просьбы, на помощь, на критику, отсутствие агрессивных реакции, умение устанавливать и поддерживать дружеские отношения со сверстниками) | 38% | 63% | 38% | 75% | 38% | 75% | 25% | 75% | 25% | 50% | 38% | 50% | 38% | 50% | 25% | 38% |
| 4 | Уверенность в действиях (готовность взяться за дело, оценка своих действий, уверенность в своих силах, оптимистический характер прогноза результата); | 25% | 63% | 38% | 75% | 25% | 75% | 38% | 75% | 25% | 25% | 38% | 63% | 25% | 38% | 25% | 25% |
| 5 | Способность действовать по заданному образцу, по правилу, сосредоточенность и поддержание внимания на задаче | 25% | 88% | 38% | 88% | 25% | 88% | 25% | 88% | 25% | 50% | 38% | 63% | 25% | 50% | 25% | 50% |

Приложение №9

Процентное соотношение проявлений основных показателей готовности к средней школе у экспериментальной (I) и контрольной групп (II) до и после эксперимента

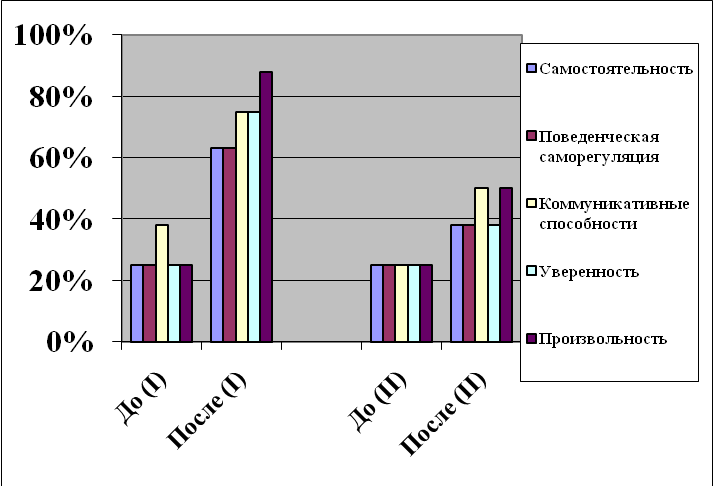


Рис. 4.5 Исследование проявлений основных показателей готовности к средней школе до и после эксперимента (в % от общего числа детей)

Приложение 10

Лист наблюдения (проявления основных показателей готовности к переходу в среднюю школу детей в различных сферах их жизнедеятельности)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Сфера деятельности | | Учебная деятельность | | Игровая деятельность | | Общественная работа, труд | | Досуг | |
| № | Признаки |  | | | | | | | |
| 1 | Умение самостоятельно планировать и организовывать выполнение задания, деятельности, самоконтроль; |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Поведенческая саморегуляция: умение сдерживать непроизвольные эмоции и желания, принятие и соблюдение школьных и детдомовских социальных и этических норм |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Умение взаимодействовать со сверстниками и со взрослыми (умение слушать и слышать, умение обратиться за помощью к сверстникам и взрослому, реакции на просьбы, на помощь, на критику, агрессивные реакции, умение устанавливать и поддерживать дружеские отношения со сверстниками) |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Самооценка, уверенность в действиях (готовность взяться за дело, оценка своих действий, уверенность в своих силах, характер прогноза результата); |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Способность действовать по заданному образцу, по правилу, сосредоточенность и поддержание внимания на задаче |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Приложение 11**

###### Карта наблюдения за ребенком

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф. И. О. | | | | | |
| № | Признаки | Сфера деятельности | | | |
| Учебная деятельность | Игровая деятельность | Общественная работа, труд | Досуг |
| 1. | Умение самостоятельно планировать и организовывать выполнение задания, деятельности, самоконтроль; |  |  |  |  |
| 2. | Поведенческая саморегуляция: - умение сдерживать непроизвольные эмоции и желания, принятие и соблюдение школьных и детдомовских социальных и этических норм |  |  |  |  |
| 3. | Умение взаимодействовать со сверстниками и со взрослыми (умение слушать и слышать, умение обратиться за помощью к сверстникам и взрослому, реакции на просьбы, на помощь, на критику, агрессивные реакции, умение устанавливать и поддерживать дружеские отношения со сверстниками) |  |  |  |  |
| 4. | Самооценка, уверенность в действиях (готовность взяться за дело, оценка своих действий, уверенность в своих силах, характер прогноза результата); |  |  |  |  |
| 5. | Способность действовать по заданному образцу, по правилу. сосредоточенность и поддержание внимания на задаче |  |  |  |  |

**Приложение 12**

## Серия коллективных творческих дел с анализом и комментариями

#### 1. КТД «Откуда я родом»

Цель: Сплочение детско-взрослого коллектива, создание ситуаций успеха, формирование навыков совместной работы.

Задачи:

* организация совместного дела;
* организация диалогового общения;
* демонстрация способов взаимодействия, работы друг с другом.
* организация пространства для рефлексии;

Выбор в качестве темы КТД краеведения, обоснован особенностями данного детского коллектива. Дети прибыли в этот детский дом сравнительно недавно, из разных городов. Поэтому актуальной является проблема сплочения детского коллектива. Это можно делать через прошлое детей, через рассказ каждым ребенком об особенностях своего города другим детям и нахождение общего и различного в их прежней жизни.

Форму информирования каждый ребенок выбирал сам. Это были и стихи, и мини сочинения, небольшие рассказы, также были сделаны всевозможные плакаты, иллюстрирующие достопримечательности, особенности каждого города. При этом взрослый выступал советчиком, помогал в поиске необходимой информации, демонстрировал способы работы, а также сглаживал, возникающие в процессе подготовки конфликты между детьми.

В итоге каждый ребенок представил небольшой рассказ о достопримечательностях своего города, об особенностях своей жизни в этом городе. Кроме того, учитывая, то, что все дети жили и живут в Красноярском крае, всеми детьми и воспитателями была выучена песня о Красноярском крае, что способствовало сближению детско-взрослого коллектива.

После подготовки следует этап проведения, презентация результата КТД. И хотя в методике КТД главным является процесс подготовки и организации дела, а не результат, сама возможность проявить себя публично, играет большую роль для детей. Поэтому мы вместе с детьми пригласили зрителей, и показали им нашу презентацию. Здесь большое значение имеет то, что в процессе своего выступления дети презентовали в первую очередь себя другим детям и взрослым с положительной стороны, что способствует более успешной адаптации этих детей к жизни в детском доме, созданию положительного эмоционального фона, положительной мотивации к дальнейшей деятельности.

В качестве поощрения выступающим детям были сделаны небольшие подарки.

После проведения каждого коллективного творческого дела следует этап рефлексии, которая проводится совместно с детьми. Основные вопросы, которые обсуждаются можно свести к трем: «Что было организованно хорошо?», «Что не удалось, почему?», «Что можно было сделать по другому?». Этот этап имеет очень большое значение, т.к. позволяет обозначить те плюсы и минусы, те дефициты, которые имеются у детей и взрослых и выстраивать дальнейшую работу, учитывая их. Задача взрослого - помочь детям дать адекватную оценку проведённому КТД и самооценку. При этом педагог опирается на положительный опыт, который приобрели дети в процессе подготовки и проведения КТД, «по-товарищески» убеждает ребят в необходимости дальнейшей работы по улучшению их самих, окружающей жизни. Необходимо отметить, что этот этап КТД детям дается очень сложно. Основной трудностью является выделение причин неудач, а также принятие этих неудач как своих собственных дефицитов (много агрессивных, неадекватных реакций на этом этапе, обвинение всех и каждого, но не себя).

Анализ КТД «Откуда я родом»: В результате проведения КТД были достигнуты следующие задачи:

* Создание ситуации успеха, которая стимулирует детей к дальнейшей совместной деятельности;
* пробы взаимодействия друг с другом, опыт самостоятельной совместной деятельности, самоорганизации;
* опыт творческой работы;
* сплочение детско-взрослого коллектива.

Дефициты:

* Не умение самостоятельно планировать свою деятельность, организовывать, регулировать и контролировать ее;
* Плохо развиты коммуникативные навыки (не умеют взаимодействовать друг с другом, договариваться, слушать друг друга, много агрессии во взаимодействии друг с другом);
* отсутствие навыков самоанализа, выделение лишь внешних обстоятельств, как причин неуспеха;
* плохо развиты волевые качества детей (терпение, усидчивость).

2. КТД «Я пришел к тебе на день рожденья»

Цель: Сплочение детско-взрослого коллектива, создание положительного эмоционального фона, формирование традиций праздновать дни рождения и поздравлять своих близких.

Задачи:

* Организация опыта самостоятельной, творческой деятельности – развитие самостоятельности, инициативности;
* организация и осуществление совместной деятельности, совместного общения с другими детьми и взрослыми – формирование коммуникативных, организационных навыков (планирование, распределение обязанностей, самоконтроль за осуществлением деятельности), развитие произвольности;
* создание ситуаций успеха – формирование положительной самооценки, уверенности в себе;
* Организация пространства для рефлексии.

Форма проведения: Подготовка сюрприза для именинника. Разработка карты сокровищ, придумывание разнообразных заданий-препятсявий, подготовка подарков, поздравлений и украшение комнаты.

Рефлексивный этап: Детям очень понравилось само День Рождение, все хотят такое же и для себя. Трудности не хотят замечать. Несмотря на это взрослый обращает внимание детей не только на общие успехи, но указывает и на трудности, которые были у них. При этом акцент делается на подчеркивание успехов при согласованных действиях, и отсутствие его при разрозненности, враждебности.

Анализ КТД:

Плюсы:

* Положительный эмоциональный фон;
* Опыт совместной деятельности;
* Установление причинно-следственных связей между успехом и условиями его достижения (рефлексия);
* Проживание ситуации успеха.

Дефициты:

* Агрессивные реакции, на критику, на чужое мнение;
* Не сформированность умения слушать, перебивают друг друга;
* Низкий самоконтроль, не доводят начатое дело до конца без внешнего контроля;
* Сохраняется потребительская позиция во взаимоотношениях: «Ты мне, я тебе!».

3. КТД «Новогодний карнавал»

Цель: Развитие коммуникативных способностей, навыков взаимодействия, самоорганизации, самостоятельности, рефлексивных способностей.

Задачи:

* Организация совместного дела, пространства для инициативы, творчества, самостоятельности;
* сплочение детско-взрослого коллектива, школьного коллектива;
* привлечение низкостатусных детей к совместному делу;
* организация диалогового общения;
* организация пространства для рефлексии.

Форма подготовки и проведения: Совместно с детьми для общелицейского мероприятия был придуман сценарий, с большим количеством ролей, исполнять которые должны были низкостатусные дети. Оставшиеся готовили костюмы, декорации. Кроме того, помимо общелицейского мероприятия были проведены и внутригрупповые мероприятия. Дети подготовили друг для друга и воспитателей конкурсы, минисценки, поздравления, подарки. Совместное изготовление елочных игрушек, гирлянд, плакатов, поделок принесло большую радость всем детям. Комнаты и елку украшали все вместе. Кроме того, каждый ребенок получил возможность украсить свою комнату пол своей собственной задумке, чем каждый в последствии очень гордился.

На сам праздник в детский дом были приглашены учителя и одноклассники. Дети и взрослые были очень довольны, всем все очень понравилось. Дети и взрослые вместе водили хороводы вокруг елки, танцевали, пели песни.

На Рождество, было не менее интересно. Воспитатели и дети организовали рождественские колядки, и рождественские гадания. Каждый ребенок участвовал в этом народном праздновании. Дети получили возможность самовыражения, за счет разнообразных костюмов и грима.

Рефлексивный этап: На этом этапе можно было заметить большую оживленность, чем это было ранее. Дети с увлечением рассказывали о своих успехах, о своих впечатлениях. При этом большим показателем для нас было, то что дети прилагали большие усилия для того, чтобы выслушать другого человека, не перебивая его. Если это происходило, другие одергивали, перебившего ребенка: «НЕ перебивай!» Некоторые дети сразу же хотели начать обсуждение с недостатков, но при этом, как нам показалось, пытались воспроизвести то, что говорил взрослый на прошлых обсуждениях. Это может свидетельствовать о стремлении этих детей соответствовать ожиданиям взрослого, без личного осмысления своих поступков. Поэтому воспитатель, сначала попросил обсудить общие достижения, концентрируя внимание детей, на том, что многие трудности, которые они испытывали ранее, стали менее заметными, и что их успехи связаны, прежде всего, со старанием каждого ребенка. И попросил детей, подумать и обсудить, что у них стало получаться лучше, за счет чего это произошло, а что требует еще дополнительной работы. Здесь дети уже стали соотносить свои трудности, не только с внешними обстоятельствами, но и с самим собой.

Анализ:

Плюсы:

* ситуация успеха в совместной деятельности;
* опыт творческой, самостоятельной деятельности;
* более высокий этап рефлексии;
* более высокий уровень коммуникативных способностей: попытки договариваться, попытки не перебивать друг друга.

Дефициты:

* периодичный, не всегда достаточный уровень самоконтроля, не всегда доводят дело до конца, часто отвлекаются;
* наличие агрессивных реакций на критику, но более сдержанных;

4.КТД «Наши защитники!» и

КТД «Наши милые дамы».

Цель: Формирование образцов мужественности и женственности, социально-приемлемых образцов поведения.

Задачи:

* Организация совместного дела, пространства для инициативы, творчества, самостоятельности;
* создание ситуаций успеха – формирование положительной самооценки, уверенности в себе;
* создание ситуаций помощи и взаимовыручки;
* организация диалогового общения друг с другом, с гостями (солдаты);
* организация пространства для рефлексии.

Форма подготовки и проведения: Подготовка сюрпризов сначала для мальчиков, потом для девочек; разработка программы мероприятий, конкурсов, придумывание разнообразных заданий-препятсявий, подготовка подарков, поздравлений и оформления комнат. Кроме того, очень важным был процесс приготовления угощений: девочки пекли торт для мальчиков, а мальчики испекли печенье для девочек. Во время подготовки к мероприятиям можно отметить большую инициативность ребят, чем это было на прежних КТД. Дети сами старались определить ответственных, контролировать процесс подготовки, сами придумывали разнообразные конкурсы, способы оформления комнат. Кстати идея приготовить друг для друга угощения была именно детей. Так же дети изъявили желание пригласить на праздники своих одноклассников и учителей. Это было поддержано взрослым. Во время подготовки и проведения КТД агрессивных реакций со стороны детей было меньше, чем это было ранее. При общении с «чужими» взрослыми людьми (солдаты, гости) наблюдалась определенная скованность. Здесь была обнаружена такая трудность, как не умение задавать вопросы, не умение вступать во взаимоотношения с посторонними людьми. Поэтому воспитатели выступили организаторами данного общения, своим поведением демонстрировали приемлемые способы поведения, способы устанавливания контактов с посторонними людьми.

Рефлексивный этап: На этом этапе дети уже старались сами анализировать не только процесс проведения праздников, но и процесс подготовки к ним. У некоторых детей были предпосылки анализировать именно свои действия, свои трудности, а не чужие. За счет этого, агрессии на этом этапе было значительно меньше.

Анализ КТД:

Плюсы:

* опыт взаимопомощи и взаимовыручки;
* снижение агрессивных реакций;
* проявление инициативы и самостоятельности;
* более высокий уровень самоорганизации;
* более высокий уровень рефлексии.

Дефициты:

* сохраняется потребительская позиция во взаимоотношениях: «Ты мне, я тебе!»;
* агрессивные реакции сохраняются, хотя и в меньших количествах;
* периодичное требование внешнего контроля;
* не умение вступать в контакты с посторонними людьми.

5. КТД «Этот день победы!»

Цель: Формирование уважения к старшему поколению, организация опыта бескорыстного отношения к другим людям, опыта общения с другими людьми.

Задачи:

* организация ситуаций помощи и взаимовыручки;
* опыт совместного, бескорыстного дела;
* организация диалогового общения с детьми, с взрослыми, с «чужими» взрослыми (ветеранами);
* организация пространства для рефлексии.

Форма подготовки и проведения: Дети готовились к празднику с увлечением. Были прочитаны рассказы о героях войны, об их подвигах. При этом использовалось как индивидуальное чтение, так и коллективное чтение. В процессе коллективного чтения дети учились слушать и понимать друг друга, воспроизводить текст, прочитанный другими. Дети рисовали плакаты, учили стихи, песни, ставили небольшие сценки, основываясь на прочитанных ими рассказах. Готовили подарки, пекли угощения для ветеранов, делали гирлянду для возложения на памятники. Кроме того, был выбран определенный род воск, особенности, которого должны были воспроизвести ребята: форму, особенности сленга, звания, и спеть песню маршируя в общем шествии детского дома. В процессе подготовки дети проявили большую усидчивость, большую организованность, инициативность. При общении с ветеранами, дети проявили большую самостоятельность: возникшая поначалу скованность, быстро прошла, каждый задавал интересные вопросы, делился своими знаниями о ВОВ, проявлял уважение к ветеранам.

Рефлексивный этап: На этом этапе были проанализированы успехи и возникшие трудности. Дети сами выделили в качестве своего успеха, самостоятельную организацию общения с ветеранами.

Анализ КТД:

Плюсы:

* более высокий уровень коммуникативных способностей: дети стараются слушать и понимать друг друга;
* снижение агрессивных реакций;
* более высокий уровень самоорганизации;
* организация общения с посторонними людьми.

Дефициты:

* сохраняется потребительская позиция во взаимоотношениях: «Ты мне, я тебе!»;
* агрессивные реакции сохраняются, хотя и значительно реже;
* необходимость периодичного внешнего контроля.

Помимо этих основных КТД, мы проводили и небольшие КТД: трудовые (Субботник «Наведем на планете порядок»; генеральные уборки в группе и в детском доме); познавательные («Звездные приключения»- посвященное дню Космонавтики; «Геральдика – наука о гербах»- знакомились с этой наукой, придумывали герб нашего детского дома, нашей группы, публично выступали со своими идеями; «Знаменитости нашего края» - знакомились с выдающимися личностями нашего края, выпускали газету, придумывали сканворды; «Ах эта масленица!» - знакомство с традициями празднования масленицы, совместные игры, народные развлечения, выпуск газеты); спортивные мероприятия (совместные подвижные игры на свежем воздухе, при участии воспитателя; юмористические эстафеты). После каждого мероприятия мы проводили обсуждения, делились впечатлениями, выделяли наши успехи, фиксировали трудности.