

ББК 60.5

Д 43

Дзятковская Е.Н. Образование и ... или здоровье ? Книга для учителя. – М.: ООО «Образование и экология», 2007. – 78 с. – Изд. 2-ое.

В книге рассматриваются проблемы здоровья педагогов и учащихся, решение которых зависит от организации труда и взаимодействия участников образовательного процесса. Приводится модель учебно-воспитательного процесса, которая позволяет гармонизировать отношения семьи со школой, учить ребенка без ухудшения его здоровья, обеспечивать профессиональный рост и психологическое благополучие учителя.

Рекомендуется для учителей, психологов, администраций школ. Полезна для родителей, озабоченных здоровьем своего ребенка.

Рецензент:

Доктор педагогических наук, профессор О.Л. Подлиняев

Рекомендована к изданию Ученым советом Научного центра медицинской экологии от 14.03.2001.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема «здоровье или образование?» далеко не нова и не является только российской. В 1888 году император Германии Вильгельм II в «Обращении к нации» писал: «Все наше воспитание, если оно вырашивает нам столько физическим калек, узкогрудых, близоруких, малокровных, нервных, а потому и безвольных и раздраженных людей, идет по ложной дороге, и все, что вынуждает ее идти по ложной дороге, должно быть немедленно и с корнем вырвано из жизни народов». Острота этой проблемы в современной России усугубляется сочетанием со значительным, если не сказать критическим, снижением репродуктивного здоровья населения. Около 70% детей рождается с нервно-психическими нарушениями, которые при неблагоприятных психосоциальных условиях и учебных перегрузках становятся причиной их школьной дезадаптации и ухудшения состояния здоровья.

Однако обсуждение общественностью роли школы в ухудшении здоровья ребенка, к сожалению, зачастую приобретает неконструктивный характер. Смакование негативных школьных факторов вместо глубокого комплексного анализа механизмов формирования здоровья становится дополнительным стрессовым фактором для общества. У одних родителей это вызывает враждебное, вплоть до агрессивного, отношение к школе. У других же включает механизмы психологических защит вплоть до отрицания даже очевидных проблем ребенка. Нечто похожее было и при буме обсуждения экологических проблем в начале 90-х годов. Тогда появились, с одной стороны, экофобы, живущие в вечном страхе от контактов с недостаточно экологически чистыми продуктами, а с другой стороны – люди, отрицавшие само наличие проблемы: «Двум смертям не бывать».

Сравнение двух ситуаций не случайно. Сложившееся положение дел со здоровьем детей в образовании с полным правом можно рассматривать как частное следствие того глобального экологического кризиса, в который вступила планета с середины 20 века. Обе кризисных ситуации – результат волюнтаризма по отношению к природе окружающей и к природе человека, господства антропоцентрического сознания. Люди, проектировавшие поворот вспять сибирских рек, не были плохими, они руководствовались интересами человеческого блага. Они «лишь» не учли законов природы, которым человек, хочет он того или нет, вынужден подчиняется. Педагог, стремящийся обучить ребенка во что бы то ни стало, не считаясь с его природными возможностями, тоже имеет благие намерения и мыслит так: «Если не получается – значит, ленится, надо заставить, потом сам скажет спасибо».

В настоящей книге речь пойдет не о приемах и способах коррекции осанки, зрения, питания ребенка и т.д. Оставим эти вопросы медикам, гигиенистам, физиологам. Задача автора – показать, что здоровье может и должно стать **образовательным продуктом**. Образовательное учреждение не должно брать на себя функции лечебного заведения, его задача – обеспечить ка-

чественный, на высоком уровне педагогической культуры процесс обучения. Здоровье учителя и ученика – это не только условие их качественного и эффективного труда, но и один из его результатов, причем важнейший: это их знания, умения, компетенции по проектированию эргономичной и безопасной учебной и педагогической деятельности. Предлагаем педагогам сделать первый шаг на этом тернистом пути – шаг осмысления целей современного образования, рефлексии себя в педагогической профессии, определения своего места в школьной жизни, в которой каждому должно быть гарантировано право на безопасность, развитие, здоровье, самореализацию. Родителей же приглашаем по-иному взглянуть на проблемы своего ребенка, свои отношения со школой, ее место в жизни Вашей семьи.

Глава 1. КТО ОН, СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ?

Говорят, труднее всего лечить, судить и учить. Кто он, сегодняшний учитель? Здоров ли он сам? Что его волнует?

Учитель – профессия особая.

У учителя – разноплановая социальная ответственность. Он в ответе за знания умения и навыки ребенка; его обученность, воспитанность и развитие; рабочую документацию и корректность воспроизведения методики преподавания; работу с семьями детей; умение представить свою работу и обобщить свой опыт; безопасность ребенка в стенах школы, его здоровье.

Принято считать, что сегодняшний школьник работает в условиях больших информационных перегрузок. А учитель? Оказывается, тоже. Не случайно, основные его рабочие «инструменты» – нервная система, органы чувств (голос, слух, зрение) – очень быстро изнашиваются. Печально шутят, что через 10 лет работы учителем человеку уже не задают вопроса, кем он работает. Информационные перегрузки учителя сочетаются с периодическими конфликтными ситуациями. Типичны конфликты между учителем и ребенком, учителем и родителем, ребенком и родителем. В науке конфликтологии считается, что педагогические конфликты – самые тяжелые. Их особенность – неопределенность ситуации, непредсказуемость, многоаспектность, динамичность. Да и сама детская масса при ежедневном контакте с ней выступает как раздражитель. Кроме того, учитель, даже если он по своей природе склонен к области «человек – техника» или «человек – природа» и является учителем математики, биологии или физики, все равно вынужден работать в пространстве «человек – человек». А это не каждому под силу.

Не случайно, у учителей быстрее, чем у людей других профессий формируются синдром профессионального сгорания, психическое пресыщение своей профессией, тяжелые неврозы, нейродермиты, эндокринные сбои.

Учитель не просто работает в педагогике, он живет в своей профессии. Бухгалтер, придя с работы домой, уже не думает о своей работе, занимается домашними делами. Учитель – другое дело. Для него это время – продолжение его профессиональной работы. Характерный для учителя «синдром красного карандаша» («подчеркиваю то, с чем не согласен») – нередко дела-

ет учителя трудным в житейском общении: даже вне стен школы он продолжает всех учить.

Конечно, через 10-15 лет работы начинает деформироваться личность педагога. В ответ на стресс появляются защитные формы поведения – чаще всего агрессивного характера. В своих неудачах учителя начинают винить других – детей, их родителей, обстоятельства. Сужается временная перспектива их собственной жизни. Снижается способность противостоять жизненным трудностям и адекватно их оценивать. Не случайно, для учителей характерен низкий уровень социальной адаптации, хотя в их профессиональные обязанности входит обеспечение социальной адаптации учащихся. Могут ли они полноценно справиться с такой задачей?

Добавим еще невысокий уровень престижности труда учителя, невысокую зарплату, и тогда станет понятным, что в нашем обществе учителю очень нелегко. По нашим данным, за последние 10 лет на порядок увеличилось число педагогов, нуждающихся в одобрении, поддержке и понимании нас с Вами. Обследуя учителей одного из городов России, мы даже пришли в растерянность от того, что высокие значения по шкале лжи, спрятанной в анкету, получились более, чем у 80% респондентов (!). Конечно, дело не в неискренности педагогов, а в боязни не соответствовать требованиям современности.

Может быть, в этом есть и наша с Вами вина: не слишком ли много копий незаслуженных упреков мы направляем в сторону современного учителя? Проведенные нами исследования более 1000 учителей показали, что чувство растерянности, неуверенности в своей профессиональной работе испытывает 35% учителей (!). У 21% отмечается состояние «внутреннего крика». У 17% педагогов есть даже признаки мотивации избегания неудач. Таким образом, закономерно, что более чем у половины учителей снижена эмоциональная чувствительность, эмпатийность. Вероятно, психика таким образом защищается, как ракушка, закрываясь от внешнего мира.

Но и это не спасает: внутреннее напряжение все равно остается, стрессы оказываются не проработанными, неотреагированными, подавленными, они накапливаются, растет риск психосоматических патологий... 60% учителей страдает неврологическими заболеваниями. 88% педагогов считают себя больными, причем 85% думает, что именно их профессиональная деятельность повлияла на их здоровье. 62% из них испытывает стресс на школу. У половины учителей в стенах школы настроение ухудшается. У 40% в школе начинает болеть голова. Угроза нервного срыва реальна у каждого третьего педагога.

Основная причина этого, как считает большинство педагогов, кроется в их большой загруженности работой. 12% указывают на непонимание и давление со стороны руководства. 8% - на обилие «бумажной» работы, 7% жалуются на изношенность нервной системы. И лишь 6% учителей считает, что сами недостаточно хорошо владеют навыками саморегуляции, самоорганизации, что здоровье во многом зависит от них самих. А ведь именно эту позицию им нужно воспитывать у учащихся!

Наши исследования показали, что в условиях информационного стресса (большой объем работы, ограниченность времени, нет права на ошибку)

каждый второй-третий педагог стрессонеустойчив, так как не владеет навыками саморегуляции! У каждого третьего учителя в этих условиях резко снижается регуляция внимания (корректирующая проба), а у каждого второго – появляются признаки вегетативной дисрегуляции сердечной деятельности (тахи-, брадикардия или аритмия).

Между тем, большинство преподавателей думают, что хорошо владеют механизмами саморегуляции. Что же они понимают под ними? Парадоксально, но факт: саморегуляция понимается ими как умение владеть дисциплиной в классе, подавлять свои эмоции и не показывать окружающим свое настроение (!).

Естественно, возникает вопрос, знают ли учителя, что такое здоровье вообще, чем оно определяется, от чего оно зависит и как можно им управлять?

Известно, что определений здоровья много (более 180). Но суть их сходна. Здоровье – интегральная характеристика человека как организма (физический и физиологический уровень), индивида (психофизиологический), личности (психологический) и индивидуальности (социокультурный) В целостной, биосоциальной, системе и реализуются механизмы здоровьесотворения, обеспечивая адекватную адаптацию к природному и социальному окружению. Таким образом, феномен здоровья – комплексный, разноуровневый, и биологический и социальный. По определению В.П.Казначеева, здоровье – это «процесс сохранения и развития биологических, физиологических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности человека при максимальной продолжительности его жизни».

Что нужно человеку для сохранения и укрепления здоровья?

Человек остается здоровым не потому, что все органы и системы у него работают идеально. Такого и быть не может. Человек остается здоровым потому, что у него хорошо работают системы регуляций. У человека три основных системы регуляций: нервно-психическая, эндокринная и иммунная. Регуляция в живом организме носит характер саморегуляции и осуществляется как на осознанном, так и бессознательном уровнях. Саморегуляция – это непрерывный процесс противопоставления друг другу двух тенденций: развертывания заболевания (патогенез, реализация стресса) и его преодоления (саногенез, лимитирование стресса). От того, какие силы победят, зависит, здоров человек сейчас или нет. Таким образом, человек здоров потому, что сильны его механизмы стресс-лимитирования, саморегуляции, самокомпенсации, о которых писал еще Л.С.Выготский. Эти механизмы работают на уровне биохимических процессов, физиологии, психики человека, его социокультурной адаптации и, безусловно, могут регулироваться самим человеком через образ жизни, знания, отношение.

По данным наших исследований, к сожалению, большинство обследованных учителей (более 70%) не имеют представлений о том, как можно влиять на процессы саногенеза, не знают функций отдельных органов и систем, какие факторы и как влияют на их деятельность.

Известно, что механизмы саморегуляции очень индивидуальны. Нет здорового образа жизни вообще, здоровый образ жизни конкретного человека всегда особенный и неповторимый.

К сожалению, знания учителей о своей индивидуальности – как и о здоровье, тоже очень скудны. Между тем, они необходимы для того, чтобы найти свой собственный, индивидуальный стиль профессиональной деятельности, который помогает учителю не только сохранить здоровье, но и максимально самореализоваться, быть естественным, органичным в своей профессии. Незнание собственных природных особенностей учителем приводит к их игнорированию не только в своей профессиональной деятельности, но и у ученика, создавая установку на обезличенную систему общения.

Давайте рассмотрим механизмы влияния некоторых индивидуальных психофизиологических характеристик учителя на результаты его профессиональной деятельности.

Известно, что для монотонной сенсорно-интеллектуальной педагогической деятельности больше подходят люди со слабой нервной системой, устойчивой мотивацией, интраверты, высоким уровнем лабильности нервной системы, самокритичностью. Однако непохожесть учителя на этот идеальный «портрет» вовсе не может служить ему оправданием. Упорная работа учителя над собой, при условии знания своей индивидуальности, позволяет обеспечить ему высокую эффективность педагогического труда.

Например, осознание учителем того факта, что он является «трудным» персонально для какого-то ребенка, помогает ему, осознавая свои сильные и слабые стороны, преодолеть пропасть непонимания с ребенком. Осознание своих психофизиологических особенностей позволяет студентам – будущим учителям – оптимизировать усвоение учебной информации и повысить свою успеваемость.

Сквозной характеристикой интегральной индивидуальности человека, определяющей особенности его адаптации к внешнему миру, является тип его функциональной конституции. По аналогии со спортивной терминологией выделяют спринтеров, стайеров и микстов.

Известно, что у спринтеров внутреннее биологическое время течет быстрее, чем астрономическое. Будучи изолированным в помещении без источника естественного света, спринтер подсознательно устанавливает суточный ритм длительностью менее 24 час. Работает импульсивно, интенсивно, но непродолжительное время. Монотонная работа, какой во многом является деятельность учителя, для спринтеров утомительна. У них сильная нервная система, высокая активность, экстраверсия, социальная энергичность, высокая коммуникативность и целеустремленность, стремление к самоутверждению и соперничеству. Им прекрасно подходит руководящая, организаторская работа, со сменой впечатлений и характера работы, где меньше скучного монотонного труда. Характерна эмоциональная устойчивость к стрессам. Стратегия преодоления стрессов у них – по типу преодоления барьера, кратковременных, но больших усилий, а при невозможности этого – по типу ухода и защиты. Спринтер хорошо бежит короткие дистанции, но длительный бег не выдерживает. Так и в реакции на болезнь: в ответ на инфекцию, например, - интенсивное повышение содержания антител, фагоцитов, бурное протекание заболевания. Организм стремится оградить себя от инфекции, токсических факторов, активно борется с ними. Обмен веществ спринтера слабо зависит от внешнего дыхания, в экстремальных

ситуациях напряжение испытывает сердечно-сосудистая система. В качестве энергетического материала преимущественно используются жиры, а не углеводы (энергозатратный тип обмена веществ).

Стайеры же интравертивны, замкнуты, социально пассивны, старательны, часто – с заниженной самооценкой, требуют одобрения и опоры. Они устойчивы к монотонному труду. Внутреннее биологическое время протекает медленнее астрономического. При изоляции от источника естественного света, у стайера устанавливается продолжительность суток более 24 час. Усиленно протекающая ассимиляция приводит к трофотропному типу питания (энергозапасяющему), с преимущественным использованием в качестве источника энергии углеводов, а жиры накапливаются (энергозапасяющий тип обмена веществ). Принцип адаптации – вживание. Организм борется с ядами и инфекциями, сосуществуя с ними, на своей территории. Не случайно, стайеры часто приобретают хронические заболевания. Обмен веществ у них тесно связан с внешним дыханием, а при стрессе напряжение испытывает не сердечная система, а дыхательная. В.П.Казначеев образно характеризует спринтеров и стайеров так: «В горах стайеры идут, а спринтеры ругаются».

Миксты по своим характеристикам занимают промежуточное положение по отношению к спринтерам и стайерам.

Наши исследования показали, что в школах больше всего учителей-спринтеров 62%. У них было выявлено доминирование вербального, левополушарного мышления, сильный слуховой канал восприятия информации. Преобладали правосторонние асимметрии (ведущие правая рука, правое ухо, правый глаз). В ситуации моделирования информационного стресса для них типична психологическая стрессоустойчивость и физиологическая стрессо-неустойчивость (значительное изменение частоты сердечных сокращений). Таким образом, вырисовывается «портрет» спринтера-учителя: быстрый темп речи, недооценка наглядности, работа на контрастировании учебной информации (экспресс-опросы, неожиданные вопросы, уточнение задания в процессе работы), недооценка чувственно-эмоциональных и переоценка мотивационно-волевых качеств личности, логика и аналитичность. Безусловно, для некоторых детей это – вариант «трудного» учителя. Совершенно не случайно, у такого учителя дети с противоположной конституцией – стайеры – первыми попадают в группу риска по школьной дезадаптации и ухудшению здоровья. Но еще раз повторим: проблема не в том, что учитель – спринтер, а в том, что он не *знает* этого. Если учитель осознает свои особенности, оказывается, он может их компенсировать своим методическим мастерством, опираясь на сильные стороны своей конституции и нивелируя слабые.

Важной характеристикой учителя как человека, и как профессионала, является предпочитаемый им когнитивный стиль. Известно, что люди полезависимые, синтетики – менее собранные, увлекающиеся, эмоциональные, более творческие. Им труднее держать в порядке педагогическую документацию, письменно представлять свой опыт, строго следовать плану-конспекту урока, если эмоциональное состояние детей на уроке не соответствует запланированному. Такие учителя чаще получают упреки от начальства, поэтому и разряд в целом у них ниже, хотя работают они интереснее. Аналитики же более «сухие», сдержанные, педантичные и аккуратные, требующие того же от детей. У них, как правило, аккуратно и в срок оформлен-

ные документы, хорошо спланированный учебный процесс, на уроке строгая дисциплина.

Наши исследования показали, что в разных категориях педагогов встречаемость аналитиков и синтетиков различна. Среди воспитателей детских садов и учителей начальных классов преобладали синтетики (57%), среди учителей основной школы – аналитики (62%). Несмотря на то, что это в целом совпадает с возрастными особенностями характера учебной деятельности ребенка, нас эти факты все же насторожили. И вот почему. Наверняка, в каждом классе, в каждой группе есть и дети-синтетики, и аналитики. Поэтому важно, чтобы учитель был понятен и тем, и другим. Однако встречаемость смешанных когнитивных стилей (аналитиков-синтетиков и синетиков-аналитиков) среди педагогов была невелика: только у каждого шестого воспитателя и учителя начальных классов и у каждого четвертого учителя основной школы. Но и в этом случае следует подчеркнуть, что владение методикой двуполушарного обучения позволяет учителю – ярко выраженному аналитику или синтетику компенсировать свои когнитивные особенности.

Важной индивидуальной характеристикой учителя является его особенность восприятия информации.

Известно, что восприятие информации осуществляется через вкус, обоняние, висцеральное чувство (от внутренних органов) и, так называемые, когнитивные анализаторы: слух, зрение, осязание и кинестетическое чувство. У каждого человека одни информационные каналы являются более сильными, другие – более слабыми. Подсознательно любой человек более активно использует свой наиболее сильный информационный канал и считает, что все окружающие его люди точно такие же, что они лучше понимают тот способ представления информации, который ближе ему самому. Если учитель не осведомлен об особенностях своего восприятия, может возникнуть проблема «трудного» учителя.

Наши исследования показали, что наибольшее число учителей начальной школы и воспитателей детского сада имеют сильный зрительный канал восприятия (визуалы) (53%). Обоняние доминирует у 14% учителей, вкус – у 11%, висцеральная модальность – у 8%, далее следует кинестетическая, тактильная и слуховая чувствительность (соответственно 5%, 5%, 4%). Отметим, что висцеральная чувствительность (от внутренних органов) является некогнитивной, но она очень важна, поскольку составляет основу образа Я-телесное (соматогнозии).

У этой же категории педагогов на втором месте по силе зрительное восприятие у 12%, слуховой – у 14%, кинестетический – у 15%, гаптический – у 8%, висцеральный – у 8%, обоняние – у 33%, вкус – у 10% человек. В тройку наиболее сильных каналов получения информации слуховой входит только у 19 % воспитателей и учителей начальной школы. А у 43% педагогов слуховой анализатор занимает последнее место.

У среднестатистического учителя структура восприятия выглядит таким образом: не первом месте – зрение (8,6 балла), на втором – обоняние (7,3), затем следуют последовательно вкус (6,75), осязание, висцеральное и кинестетическое чувство (по 5,8), слух (4,73).

Получив такое распределение, мы сопоставили его с фактом неуклонного роста числа детей с логопедическими проблемами. В обследованных нами 23

городских и сельских школах проблемы с фонематическим слухом отмечаются почти у каждого четвертого учащегося начальной школы. Логопеды не справляются с большим объемом работы и сетуют, в свою очередь, на педагогов, которые, увлекаясь инновационными программами, мало уделяют внимание развитию у детей сенсорной, слухо-речевой культуры.

После одной из лекций перед учительской аудиторией, на которой слушателям было предложено диагностировать свою структуру восприятия, к лектору подошла молодая женщина-логопед и с сожалением сказала, что у нее по степени доминирования анализаторы распределились таким образом: обонятельный, вкусовой, висцеральный, кинестетический, тактильный, зрительный, и лишь на последнем месте – слуховой. Теперь она понимает, почему часто не удовлетворена своей работой, сильно устает, после работы подолгу не хочет ни с кем общаться.

Фр.Бэкон писал: «Счастливы те, чья природа находится в согласии с их занятиями». Действительно, трудно себе представить массажиста, который испытывает дискомфорт от прикосновений к человеку; дегустатора, у которого аллергия к запахам, учителя физкультуры, который не любит двигаться. А вот педагогов, которые не любят общаться с детьми – много. Кстати, приведенные факты подтвердились и другими нашими исследованиями.

Изучение типологии учителей показало, среди воспитателей детских садов и учителей начальной школы наиболее многочисленными были «интеллектуалы» (морализаторы) – 45% и организаторы – 34%. А вот коммуникаторов было всего 14% (!). То есть в целом педагоги, работающие с маленькими детьми, мало ориентированы на общение со своими питомцами, но, как правило, не осознают это. Родители тоже, к сожалению, сегодня мало ориентированы на общение со своим ребенком, заменяя живые контакты включенным телевизором или компьютером. Можно только пожалеть, что ушли те времена, когда в народе пользовались большим уважением сказители, вводившие детей в кружевной мир сказок, былин, мифов, легенд, детям пели колыбельные, они знали огромное число детских игр, имеющих многовековую историю.

Попутно заметим, что учителя основной школы тоже мало ориентированы на общение (всего 14% педагогов), чаще всего же встречаются учителя-предметники.

Дефицит живого общения, безусловно, негативно сказывается на детей. Но страдают и сами учителя. Оказывается, у учителей с высокой предрасположенностью к нервному срыву слуховой анализатор функционально очень слабый: в полтора раза менее активный, чем в среднем у других учителей. Таким образом, слабость слухового анализатора можно расценивать как фактор риска для здоровья самого педагога.

Интересно отметить и выявленную нами связь между индивидуальными особенностями восприятия учителя и его отношением к ребенку (тест «Трансактный анализ общения»). У учителя с позицией «родитель» (доминирует, наставляет, поучает) слабыми анализаторами были тактильный и кинестетический (на последнем месте). То есть потребности в двигательной активности, в прикосновении (и осознание наличия таких потребностей у детей) не выражены. У учителя-«дитя» (восхищается, удивляется, упрямится,

живет в мире эмоций) все три первых места (!) занимает некогнитивное восприятие – обоняние, вкус, висцеральное чувство.

Что здесь первично: особенности восприятия или особенности личности? Ответить на вопрос практически невозможно. И нужно ли? Если педагог осведомлен о своих слабых и сильных сторонах и мотивирован на личностный и профессиональный рост – его слабые стороны превращаются в сильные благодаря индивидуально выстраиваемым стилям педагогической деятельности. Так, студенты иняза, имеющие проблемы усвоения иностранных слов с семантикой, апеллирующей к слабым каналам восприятия информации, преодолевают эти проблемы, лишь *зная* о них.

Если рассматривать образование в ракурсе диалога культуры, а роль учителя видеть в обеспечении многообразия взаимодействия ребенка с целостным культурным потоком, то возникает вопрос, насколько учителя готовы к такой роли. Вопрос в контексте проблемы здоровья отнюдь не праздный. В трудах по этнопсихологии, экологической психопедагогике, этнопедagogике доказано, что культура выполняет важнейшую функцию адаптации человека к среде природной и социальной, обеспечивает формирование психически здорового человека.

Мы анализировали степень этнокультурной диссоциации не только учителей, но и их учеников, а также родителей учащихся по методике А.В.Сухарева /1997/. Одним из маркеров нарастания психологической дезадаптации человека считается рассогласование предпочитаемого им образа этнической самоидентификации с этнокультурной средой. Установлено, что в процессе развития дезадаптации происходит нарастание «плавающей» и «предметной» тревоги, а затем появляются эндогенные психические расстройства депрессивного спектра. Наибольший вклад в этот процесс вносит фактор рассогласования по климато-географическим параметрам.

Мы исследовали показатели этнокультурной диссоциации как у городских (Иркутск, Ангарск, Саянск), так и сельских учителей. Причем среди последних были и старинные поселения. Например, богатый традициями и обычаями поселок Большое Голоустное, который находится на побережье Байкала.

Несмотря на различия групп респондентов, результаты обследования в них оказались сходными. Оказывается, 46% учителей испытывают дискомфорт от окружающего ландшафта и климата. Не хотели бы жить в Сибири – 9%. Не любят народные песни, не знают их – 32%, не любят хоровое пение – 27%. Не нравится родной язык – 9%. 26% предпочитают неместные продукты питания. Конечно, такие результаты наводят на глубокие размышления о том, насколько в вузах и ссузах реализуется этнокультурный компонент содержания подготовки специалиста-учителя.

Незнание учителями своей индивидуальности, безусловно, затрудняет их включение в здоровьесберегающее пространство. Так, В.П.Казначеев отмечает, что обязательным требованием к специалисту сегодня является наличие у него системного СОЗНАНИЯ, которое позволяет ему понять, при-

нять и реализовать индивидуальность свою и других, работать в субъект-субъектной педагогике.

Формирование нового, системного, мировоззрения – процесс сложный и противоречивый. С одной стороны, более половины педагогов, приходящих на курсы повышения квалификации в ИПКРО, признает, что успешность учебной деятельности ребенка напрямую зависит от общего состояния его здоровья и оптимальности функций мозга (анкета по закрытому типу). Это обнадеживает. Но с другой стороны, *эти же* педагоги при анкетировании по открытому типу ответили, что основная причина учебных затруднений учащихся – их лень (38%), нежелание учиться (22%), неправильное воспитание и педагогическая запущенность (28%) и лишь 3% вспомнили о нервно-психическом нездоровье учащихся, еще 3% - о нереализованной индивидуальности ребенка.

Почему же на уровне сознания у преподавателей существует конфликт понимания причин школьных неудач? Вероятно, хотя преподаватели и получают знания о роли физиологических процессов в учебной деятельности человека, но на них все еще довлеют стереотипы педагогического мышления. Как результат, в школах нередко встречается формальная поддержка идей здоровьесберегающих технологий при их фактической нереализации на практике.

Устранение такого внутреннего конфликта невозможно без усиления рефлексивно-творческой деятельности педагога, без проживания им на самом себе наиболее сложных понятийных полей новой педагогики – педагогики сотрудничества и партнерства, взаимопонимания и диалога культур. Это и должно составлять основную цель курсов повышения квалификации педагогов по проблеме «Здоровье и образование».

Приведенный «портрет» учителя, наверное, убедил читателя в том, что вопросы сохранения здоровья ребенка надо начинать решать с изменения менталитета учителя. Но авторитарные, приказные методы здесь не помогут. Необходимо создание центров психологической помощи учителям. Помочь ему понять себя, научиться регулировать состояние своего здоровья, а, значит, и лучше понять механизмы своего влияния на здоровье ребенка. Эти проблемы требуют первоочередного внимания. Без их решения будет невозможно кардинально перестроить систему отношений учителя с учеником. К сожалению, до сих пор учителя считают, что на здоровье ребенка влияет прежде всего методическая грамотность педагога, теоретические и практические навыки преподавания, а вот характер отношения к ребенку – не столь важен (этот фактор при ранжировании оказался на 6 месте из 9 возможных). Кстати, поведенческой и эмоциональной культуре учителя «повезло» тоже не очень: она оказалась на пятом месте. По мнению же старшеклассников, на первом месте среди факторов, влияющих на состояние их здоровья – характер отношения к ним учителей и родителей.

Обследование более 1000 учителей и воспитателей по методу транзактного анализа показало, что каждый третий из них (!) занимает по отношению к

ребенку позицию «родитель», около 15% - позицию «дитя», остальные – позицию взрослый (табл. 1).

Таблица 1.

ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗНЫХ ТИПОВ ОТНОШЕНИЙ

	«РОДИТЕЛЬ»	«ВЗРОСЛЫЙ»	«ДИТЯ»
Состояние	Надменное Сверхправильное Очень приличное	Внимательное Направленность на поиск информации	Неугомонное Игривое Угнетенное
Выражение лица	Нахмуренное Неудовлетворенное Обеспокоенное Снисходительное	Очень внимательное Приветливое	Подавленное Угнетенное Удивленное Радостное
Поза	Руки в боки Руки скрещены на груди	Наклонен к собе- седнику головой Следит за партне- ром	Спонтанная Высокая подвиж- ность
Интонация	Обвиняющая Критикующая Пресекающая Снисходительная Превосходяще забот- ливая	Адекватная ситуа- ции	Очень эмоциональ- ная
Слова	Все знают, что Ты не должен нико- гда Ты всегда должен Я наказываю тебя для твоей же пользы	Возможно Вероятно Как? Что? Куда? Почему?	Здорово! Отлично! Отвратительно! Ужас!
Поведение	Воспитывающее Покровительствующее Защищающее Карающее	Разумное Бесстрастное Хладнокровное Оценивающее веро- ятность	Упрямство Легкомыслие

(по Е.Ильину, 2000)

С педагогической точки зрения можно, конечно, привести обоснование для каждой из этих позиций. Но давайте проанализируем, какой тип отношений лучше для здоровья и учителя, и ученика?

Ранее мы упомянули о том, что здоровье человека напрямую зависит от состояния его систем регуляции. Для здоровой, эффективной регуляции характерен режим свободного выбора варианта (способа, направления, характера) реагирования. Чем больше вариантов реагирования имеет система регуляций, тем тоньше, точнее регуляция, выше устойчивость к стрессам. И наоборот, ограничение по той или иной причине выбора вариантов ответа приводит к «застреванию» регуляции. При этом доступный для ответа вариант вполне может оказаться неоптимальным в данных условиях, не обеспечить адаптацию и привести к болезни.

Система саморегуляций организма формируется в детстве. Наиболее серьезные перестройки в ней происходят в периоды возрастных кризисов, поэтому так важно, чтобы именно в это время у ребенка тренировались и крепились стресс-лимитирующие механизмы как физиологические, так и психологические. А это возможно, если система регуляций будет работать в режиме свободного выбора.

С точки зрения этих рассуждений давайте проанализируем, какой стиль отношений учитель – ученик наиболее оптимальный. Воспользуемся известной классификацией стилей руководства Е.Ильина. Им выделяется авторитарный (автократический), демократический и либеральный (он же попустительский) стили. Характеристика этих стилей применительно к учителю может выглядеть таким образом (табл.2).

Таблица 2.

Сравнительная характеристика разных стилей руководства

Показатель	Авторитарный	Демократический	Либеральный
Активный Пассивный	Учитель Ученик	Учитель, учащийся	Учитель, ученик
Характер управления	Единоначалие, директивность	Коллегиальность при ведущей роли учителя	Попустительство, по течению
Достижение учебной мотивации	Принуждение	Побуждение	Над мотивацией не работает
Расстояние учитель – ученик	Сохраняется дистанция	Интенсивные личные контакты	Хаотичность отношений
Отметки	Недооценка творчества, самостоятельности, переоценка отрицательных качеств, лени. Без комментариев, недифференцированная	Адекватная, дифференцированная, с комментариями	То завышенная, то заниженная, неадекватная, недифференцированная
Направление информационных потоков	Централизованные от учителя к ученику, прямые связи	Прямые, обратные, перекрестные связи, частичная децентрализация	Полная децентрализация и бессистемность потоков
Желаемый результат обучения	Ребенок отвечает на поставленный вопрос	От ситуации, когда ребенок сам задает вопрос до ситуации, когда он сам разрабатывает индивидуальную траекторию обучения	Процесс обучения идет стихийно, не целенаправленно
Основной метод	Запоминание и воспроизведение	Чувство, осознание, собственный Опыт	Методическая эклектика
Качества характера	Склонность к эгоизму, агрессивности	Альтруизм, избегание борьбы,	Эгоизм, психотизм, конфликтность при

	сти, администрированию, стремление к борьбе, упорство, направленность на результат	склонность к компромиссам, низкий уровень конфликтности и агрессивности, направленность и на процесс деятельности, и на ее результат	низкой агрессивности, избегание борьбы, направленность на процесс деятельности
Психофизиологические особенности	Нервная система средней и высокой силы	Нервная система слабой и средней силы	Высокая инертность торможения нервной системы
Наличие у ребенка свободы выбора темпа, способов, средств учебной деятельности	Нет	Есть	Выбор не запрещается, но условия для него не создаются
Реализация принципа биорегуляции	нет (лишь при жестком учителе есть ограниченные возможности)	есть свобода учения	нет (не свобода учения, а свобода от учения)
Отношения к ним детей	В целом – негативное, однако жесткого учителя часто любят успешные ученики	Положительное, особенно любят дети творческие и имеющие трудности в обучении	Негативное всегда
Целеполагание	Учителем	Совместно учеником и учителем	Целеполагание неосознанное

Для авторитарного стиля руководства характерно жесткое управление через инструкции, когда все действия ученика четко прописываются. Цели обучения ставятся самим учителем, они очень конкретные, безапелляционные, без права обсуждения и изменения, ставятся четко и энергично. Ярко проявляется нетерпимость всего, что идет в разрез с инструкциями, мнением учителя. Взаимодействия *учитель – ученик* носят *субъект – объектный*, обезличенный, отчужденный характер. (Справедливости ради надо подчеркнуть, что отчужденность – это низкая эмпатийность, но не агрессивность и было бы несправедливо ставить знак равенства между авторитарным стилем управления и враждебностью к ребенку). Учитель выступает как информатор, его цель – дать прочные знания всем ученикам, сформировать у них одинаково хорошо умения и навыки. Похвала или критика осуществляется по усмотрению педагога. Как правило, отношения к ученику выстраиваются исходя из степени соответствия ученика требованиям учителя. Учащиеся ориентированы на точное воспроизведение инструкций, механическую, репродуктивную работу. Учитель сильно влияет на отношения учеников друг к другу, от его мнения во многом зависит статус ребенка в классе.

Выделяют несколько подтипов авторитарного стиля руководства: жесткий, хозяйский, деспотичный.

Про жесткого учителя говорят, что «он строг, но справедлив». Учитель жестко выстраивает траекторию обучения, следит за воспитанностью, культурой поведения детей, но тем не менее оставляет за ребенком право, хоть и в жестких рамках, быть самим собой, не вмешивается в его личную жизнь. Часто оперирует понятием «справедливо», «нравственно».

Хозяйский подтип. Авторитаризм в учебной сфере сочетается с назидательно-покровительствующей, «удушающей» заботой о ребенке в целом, активным вмешательством в его личную жизнь.

Деспотический подтип: попытка скрыть свою внутреннюю неуверенность созданием видимого могущества. Отсюда непоследовательность и завышенность требований, придирчивость. Боязнь учителем ответственности приводит порой к предъявлению детям или родителям несправедливых претензий и упреков. В классе у такого учителя обычно складывается очень сложная психологическая обстановка, поскольку явно выделяется группа «приближенных». Борьба за «место под солнцем» приводит к наушничанью, конкуренции, враждебности детей в классе.

Демократический стиль руководства предполагает *субъект-субъектный* характер отношений между учителем и учащимся. В этом случае учитель – уже не просто информатор, он тьютор, учитель в его классическом понимании. Его цель – не только дать знания, сформировать умения и навыки практического применения знаний, но и вооружить способами самостоятельного добывания знаний, рефлексии, и в соответствии с индивидуальными особенностями – развить и научить самореализовываться. Поощряется участие детей в определении целей, содержания деятельности, методов и средств обучения, в контроле знаний. Ответственность за результаты обучения распределяется. Атмосфера сотрудничества снижает напряжение внутри группы. Взаимодействие между субъектами образования носят многообразный, развитый характер. Не случайно, именно этот стиль оптимален для всех детей.

Как природа избегает крайностей, «застреланий», так и мы постараемся избежать огульного отрицания того, что не является «правильным». Из жизненного опыта мы знаем, что и авторитарный стиль в какие-то моменты оправдан. По данным литературы, положительное отношение к авторитарному стилю у детей отмечается в тех ситуациях, когда класс еще мало инициативный, дети не уверены в своих силах, нужно работать в условиях цейтнота, а условия работы достаточно неопределенны. Кроме того, медики знают, что иногда, в лечебных целях, когда система регуляции «застрелает» в выборе какого-то полярного варианта бывает полезна кратковременная (и только!) жестко направленная («авторитарная») стимуляция с последующим укреплением механизмов саморегуляции.

Часто в дискуссиях с учителями, доказывающими, насколько хорош авторитарный стиль руководства, нам приходилось слышать, что демократический стиль – это вседозволенность, это «свобода от учения». Речь идет о не так уж и редко встречающейся подмене понятий, когда, говоря о демократическом стиле, называют признаки другого, либерального, или попустительского, стиля педагогического руководства. Последний характеризуется «анархичностью» взаимодействий между субъектами образования. Дисциплина в классе – на очень низком уровне, учитель не выполняет направляющей и организующей роли. Объяснения учителя нечеткие, плохо структури-

рованные, трудные для восприятия. Вопросы к классу такие же нечеткие, часто непонятные. Учитель требует отчет за то, что не предусматривалось заданием. Критерии выставления отметок очень изменчивы, нестабильны: отметки по непонятным для детей причинам то занижаются, то завышаются, то вдруг в журнале задним числом появляется не понятно, откуда серия отметок. Работа учащихся на исправление ошибок не организовывается. Много уроков проходит вообще без отметок. При этом вся ответственность за низкий уровень знаний перекладывается на учеников. Конечно же, этот такой руководства далек от демократического.

Еще одна группа аргументов, приводимых учителями в пользу авторитарного стиля управления, касается вопросов эргономики учительского труда. Действительно, на первый взгляд кажется, что при личностно отчужденном варианте общения с детьми и их родителями, при строгой дисциплине, поддерживаемой силовыми методами, учитель боится себя от разных непредвиденных обстоятельств: в классе тихо, дети учатся, родители «не возникают». Но тогда совсем непонятно, почему именно такие учителя в основном и страдают самыми тяжелыми невротическими и психосоматическими нарушениями? Ответ может быть только один: стиль регуляции, неоптимальный для растущего организма, не оптимален и для взрослого: учитель сам себя вводит в режим жестких норм и ограничений, внутренне «застегивается», добровольно ограничивает себе поле выбора.

Третья группа доводов в пользу авторитарных способов воспитания связана со ссылками на исторически сложившиеся традиции воспитания в народной педагогике. При упоминании о народной педагогике многие почему-то сразу вспоминают о физическом наказании. Однако это подмена понятий. Всегда существовали параллельно, с одной стороны, народная педагогика, а с другой стороны, система воспитания в официальных школах, выполняющая социальный заказ. Работа с архивными материалами открыла для нас монографию Георгия Виноградова, 1926 года издания, – глубокий философский и педагогический труд по обобщению опыта народной педагогики Прибайкалья. Автор пишет, что основной принцип воспитания во все времена и во всех народах было воспитание добром. И доказывает это через глубокий и всесторонний анализ философии народной педагогики, ее методологии и психологии.

Некоторые учителя иногда приводят и «физиологические» обоснования авторитарного стиля воспитания. Они говорят: «Посмотрите, как ровно сидят наши дети, не сутулятся, потому что я заставляю их так делать». Типичное заблуждение, что это может избавить детей от сколиозов. Исследования Института педиатрии и репродукции человека ВСНЦ СО РАМН показали, что в классах с авторитарным учителем не меньше, а больше нарушений не только нервной системы, но и опорно-двигательного аппарата (!). Современная ортопедия свидетельствует: лучшей профилактикой искривления позвоночника является двигательная активность ребенка. Его мышцы с трудом переносят статические нагрузки, быстро устают, перестают держать позвоночный столб, утомленные мышцы снижают умственную работоспособ-

ность. Лучшая профилактика таких нарушений – *свободный* двигательный режим ребенка на уроке. А это возможно лишь при демократическом стиле отношений.

Многолетние исследования доказали, что именно жесткий, природообразный характер регуляции деятельностью ребенка является основной причиной ухудшения здоровья и детей и учителей. Авторитарный стиль руководства, какими бы благими намерениями он ни диктовался, ломает механизмы саморегуляции человека, снижает его стрессоустойчивость, подавляет проявления индивидуальности.

Это значит, что при построении здоровьесберегающего учебно-воспитательного пространства в центре внимания должно быть конструирование демократического, партнерского характера отношений между ее основными субъектами.

Глава 2. КАКОЙ СЕГОДНЯ ОН, УЧЕНИК?

1. Информационные болезни и их причины

Фактов низкого здоровья современных школьников предостаточно. Но не будем сгоряча обвинять во всем школу, потому что далеко не все эти факты – доказательство ее «вины».

В сводных медицинских документах обычно указываются группы здоровья и классы заболеваний: болезни нервной системы, органов кровообращения и т.д.. Однако какой характер имеют эти заболевания – органический или функциональный – и каково, соответственно, основание для отнесения ребенка к той или иной группе здоровья, не отмечается. Для темы же наших исследований это – ключевой вопрос.

Очевидно, что ребенок, поступивший в первый класс с пороком сердца (органической патологией), и в десятом будет иметь тот же диагноз. Нас же больше интересуют заболевания, вызванные обучением – первично *функциональные*, связанные с нарушением регуляций. Именно они получили название *информационных*, или *психосоматических* патологий /Г.Н.Крыжановский, 1980/. Так, например, «дискинезия желчевыводящих путей» может быть следствием органического нарушения – перегиба желчных путей либо результатом нарушения нервной регуляции аппарата, контролирующего отток желчи из желчного пузыря, из-за продолжительного эмоционального стресса.

Если рассмотреть динамику заболеваний школьника, разделяя функциональную и органическую патологию, нам откроется интереснейшая картина.

По данным Института педиатрии и репродукции человека ВСНЦ СО РАМН, больше 80% детей к концу 3 года обучения в Иркутской области имеет от 3-х до 5-и нарушений (!) (табл.3)

Таблица 3.

Встречаемость органических и функциональных нарушений

у среднестатистического учащегося в Иркутской области

Показатель	% детей		Показатель	% детей	
	на начало 1 класса	на конец 3 класса		на начало 1 класса	на конец 3 класса
Без нарушений, одно нарушение	14	0, 6	Четыре нарушения	18	30
Два нарушения	28	14	Пять нарушений	11	25
Три нарушения	29	28	Шесть нарушений	0, 8	3

Около 60% диагнозов, поставленных школьникам впервые, приходится на нарушения регуляций (нервных, эндокринных, иммунных). Это эссенциальная (то есть первичная) вегетососудистая дистония; неврозы (астеноневрозы, неврозы навязчивых состояний, логоневрозы); функциональная кардиопатия (шумы в сердце, аритмия, тихи-, брадикардия); разнообразные аллергические проявления, включая бронхиальную астму; язва желудка, гастриты, дискинезии желудочно-кишечного тракта; энурез, энкопрез и т.д.. 30% впервые поставленных диагнозов приходятся на ранее «молчавшие» органические нарушения, декомпенсированные под влиянием учебных перегрузок. И лишь около 10% новых диагнозов обусловлены прогрессированием ранее имеющихся болезней, а также на последствия травм и инфекций.

Обычно появлению психосоматических болезней предшествуют симптомы-предвестники. Их появление должно насторожить и родителей, и учителей. Это головные боли (беспричинные, при волнении, после физической нагрузки, после посещения занятий). Утомляемость. Неустойчивая работоспособность. Повышенная потливость ладоней рук или появление красных пятен при волнении. Жалобы на тошноту. Рвота. Головокружение, тошнота в душных помещениях. Боли в животе. Чувство зябкости. Боли, неприятные ощущения в области сердца, перебои в сердцебиении. Обмороки. Склонность к метеоризму, поносам и запорам. Одышка. Жалобы на боли в ногах, онемение ног. Жалобы на покалывание в груди или боку при беге. Укачивания в транспорте. Аллергические реакции. Головокружения при резком изменении положения тела в пространстве или при длительном стоянии. Ухудшение качества работы при волнении, в условиях цейтнота. Нарушения сна (трудность засыпания, во сне – всхлипывания, разговор, снохождение, чувство невыспанности). Плохой или неустойчивый аппетит, плохой перед контрольными работами. Раздражительность, страхи. Изменение интонации, фонации, артикуляции при волнении. Суетливость, двигательное беспокойство или, наоборот, заторможенность. Мышечное напряжение. Подергивание век, щек. Беспричинный смех, плач, эмоциональная неустойчивость. Тревожность. Субфебрилитет неясной этиологии. Эпизодический кожный зуд. Кожные высыпания. Ожирение.

Основная причина развития болезней регуляции в процессе учебы – игнорирование его индивидуальности, несоответствие возможностей ребенка тому характеру работы с информацией, который навязывается ему учебной программой либо индивидуальностью самого учителя. Конечно, учебные возможности ребенка очень индивидуальны. Они зависят от состояния его

здоровья и самочувствия, наследственности, возраста, пола, качества питания и т.д.. Реально ли учесть в учебно-воспитательном процессе индивидуальность каждого ребенка?

Для здоровья любого человека, не зависимо от его индивидуальности, благоприятна такая информационная среда, которая тренирует его системы регуляций в режиме свободы выбора, препятствуя развитию «застреваний». Специалисты знают, что нехватка «степеней свободы» адекватного реагирования на информацию, проявляясь хронически, приводит к информационным перегрузкам, формированию стереотипа «перекоса» регуляций и, наконец, – к «поломам» регуляции (психосоматическим болезням).

Образовательное пространство, которое обеспечивает ребенку свободу выбора способа, темпа, характера и средств работы с информацией, всегда адаптивно и позволяет учитывать индивидуальность каждого ученика. Оно оптимизирует не только его психологические и психофизиологические регуляции, но и вегетативные, личностные, оказывая тем самым комплексное оздоровительное воздействие.

Учебная же среда, которая усиленно, векторно развивает одни структуры мозга при недогрузке других, даже для здорового ребенка неоптимальна. О каких векторах идет речь? Это, например, характерный для школы акцент на развитие логического, левополушарного мышления при невнимании к развитию образного, правополушарного.

Левополушарный вектор современной школы не только ведет к недоразвитию правополушарного интеллекта (творческого, образного, ассоциативного, чувственно-эмоционального), плодит «исполнителей, роботов», но и снижает потенциал регуляций, биологической адаптации человека. Это ведет к риску психосоматических нарушений, ослаблению иммунитета, вегетативных и эндокринных регуляций, за которые отвечает правое полушарие. Одного этого было бы достаточно, чтобы бить тревогу. Но левополушарный крен в образовании приводит еще и к снижению эффективности воспитания, потому что центры усвоения нравственно-этических норм находятся в правом полушарии. Более того, левополушарный акцент в образовании не учитывает и национальную специфику ребенка-россиянина. Известно, что восточные культуры более «правополушарные», западные – левополушарные. Российская же культура многонациональная, двуполушарная, с сильным восточным акцентом, особенно в зауральских территориях. Поэтому жесткая левополушарная направленность учебных программ в наших школах дезадаптивна и по этнокультурному параметру.

К векторно направленному образовательному процессу следует отнести и раннее (с 5 класса!) профильное обучение. Не случайно, Концепцией реформирования образования РФ предусматривается перенос профильного обучения в старшую школу. Предлагается такая формула обучения: 4 года (начальная школа) + 4 года (основная школа, общекультурное образование) + 2 года (старшая профильная школа).

Примером жесткой, векторной организации учебного процесса является авторитарный стиль работы учителя. Сравним особенности формирования

когнитивных регуляций у детей в классах с разным стилем отношений учитель – ученик (табл. 4). Если на начало 1 класса ни по одному показателю разница между сравниваемыми классами не была достоверной, то к 4 году обучения в классе авторитарного учителя статистически достоверно был выше не только стресс на школу, стрессонеустойчивость, но и встречаемость «застриваний» в обработке информации, а также риск психосоматических нарушений. На пятом году обучения такой класс становится неузнаваемым: ранее послушные (при авторитарном учителе) дети, становятся неуправляемыми при снятии внешнего жесткого контроля. По показателям же здоровья такой класс к пубертатному возрасту все больше и в худшую сторону отличается от остальных.

Таблица 4.

Сравнительная психофизиологическая характеристика детей в классах с разным типом отношений учитель-ученик

Показатель	Демократ	Автократ
Число детей (%) со слабостью межанализаторных связей	22	33
Число детей (%) со слабостью межполушарных взаимодействий	12	35 *
Число детей (%) с признаками		
- невротизации	13	36 *
- психосоматических нарушений	18	36 *
- астенизации	24	18
Число детей (%) микстов	43 *	12
Число детей (%), ухудшающих качество работы в условиях информационного стресса	43	68 *
Число детей (%) со стрессом на		
- школу	38	64 *
- семью	32	40
- врача	45	49
- климат	34	26
- детей	23	24

Примером жесткой системы внешних регуляций ребенка могут служить семьи, характеризующиеся культом силы. Как правило, родители оправдывают свой стиль воспитания так: «В старину всегда так воспитывали. По хорошему понять ребенок не способен. Не страшно, что сейчас обидится. Вырастет – сам скажет спасибо». Подчиняясь силе, ребенок чаще всего прячет свой внутренний протест внутрь. Но выход его будет обязателен. В одном варианте это приводит к отчуждению от родителей, когда ребенок взрослеет и становится независимым. Престарелые родители, обижаясь на него за свое забвение, не понимают, что сами заронили в его сердце бездушные. Другой вариант: ребенок протестует уже в детстве. В одних случаях этот протест выражается в жестоких драках, которые он затевает с более слабыми детьми. В ход идут зубы и ногти. Желание подавить слабого остается порой на всю жизнь: и в школе, и в своей будущей семье. В других случаях протест проявляется в уходе из дома, в третьем – из жизни ... Еще один вариант: деформируется личность, появляются половые извращения (садизм,

мазохизм). А как же быть с историческим наследием? Большое заблуждение, что народная педагогика основана на силе. Глубокое изучение архивных материалов показывает, что в разных народах мира первое требование к воспитателю, пестуну, няньке – доброта. Воспитание в «материнской школе» традиционно было через добро. «Не отдам тебя ни злато, ни за серебро» - говорили в старину ребенку.

Таким образом, в любом случае, авторитарное воспитание и в школе, и в семье ломает системы саморегуляции и организма, и личности ребенка, приводя не только к его поведенческим и личностным нарушениям, но и к неврозам, психосоматическим заболеваниям.

Как проявляют себя разные дети в условиях векторно направленного учебно-воспитательного процесса?

Одни учащиеся, чья природная индивидуальность не соответствует векторной направленности учебного процесса, хронически переутомляются, у них снижается внимание, память, работоспособность. Навязанный стиль учебной деятельности не соответствует природным особенностям ребенка и не дает полностью реализовать потенциал его интеллектуального развития. Теряется интерес к учебе. Систематически повторяющееся перенапряжение нервной системы приводит к астеническим состояниям. Снижается иммунитет, учащаются простудные заболевания.

У других детей, чьи природные особенности соответствуют учебному вектору, постепенно снижается работоспособность неиспользуемых и без того слабых от природы сторон, перекос в системе регуляций становится все больше, а свобода выбора в ней – все меньше. Адаптивные возможности системы снижаются. В.С.Ротенберг писал: «Чем больше усилий приложено в процессе воспитания для того, чтобы добиться доминирования логико-знакового мышления, тем больше усилий потребуется в дальнейшем для преодоления его ограниченности. Людям с низкими творческими способностями нужна дополнительная активация для раскрепощения правополушарного компонента в мышлении» /В.С.Ротенберг, С.М.Бондаренко, 1989/.

Однако ученики с яркой природной индивидуальностью не обязательно плохо учатся и болеют, если учебный вектор не соответствует их особенностям. *Основная причина трудностей в учебе и плохого здоровья школьников – слабость (незрелость) их регуляции познавательных процессов.* Она проявляется в том, что ребенок не может свободно переходить от анализа информации к ее синтезу и наоборот, а «застревает» либо в целостном восприятии, либо в деталях. Ребенок не может с легкостью получать информацию и через слух, и через зрение, и через осязание, а «застревает» в чем-то одном. Бывают «застревания» и в зрительно-моторных и слухо-моторных координациях (ребенок видит фигуру, но не может ее правильно скопировать; проговаривает слово верно, а пишет его неправильно). Ребенок может «застревать» в эмоциональных реакциях на события, проявляя слабость волевой регуляции. Примеры можно было бы продолжить, но суть их в одном: из-за недостатков регуляций слабая сторона не компенсируется сильной. Еще раз

подчеркнем, что в психике у каждого ребенка есть и слабые и сильные стороны. Но в группе риска по школьной неуспеваемости и ухудшению здоровья оказываются те, у кого слабая сторона становится тормозом развития.

Теперь понятно, почему среди школьников с психосоматическими заболеваниями дети со слабостью межполушарных взаимодействий составляют 82%, а с несформированными межанализаторными связями – около 60% .

Таким образом, можно сделать очень важный вывод: векторная направленность учебной среды, безусловно, ослабляет формирование у ребенка здоровой системы регуляций. Вместе с тем, фатальной неизбежности ухудшения здоровья ребенка нет. Правополушарный ребенок, легко переходящий от синтеза информации к анализу и наоборот, может быть отличником в обычной школе. Многочисленные зарубежные исследования подтверждают, что меньше учебных проблем имеют те, кто, независимо от своей индивидуальности, легко переходят от одного вида восприятия к другому, от одной формы представления информации к другой, например, показал, что при чтении, несомненные преимущества имеют люди, которые читают быстро, если нужно схватить основную идею текста, и медленно, если требуется осуществить анализ идеи.

Дети, «застревающие» в правополушарном способе обработки информации, часто оказываются в классах коррекции. Ведь зная правило, они делают на него ошибки до тех пор, пока не научатся представлять правила, алгоритмы в виде образов, ассоциаций. Учиться читать им нужно целыми словами, а не по слогам, иначе техника чтения будет хронически отставать. Несмотря на то, что такие дети творческие и способные, очень часто в общеобразовательных школах они не реализуются и теряют веру в себя.

«Застревающий» же аналитик к 3-5-му классу тоже становится неуспешным. Такие когнитивные особенности часто наблюдаются у детей с диагнозом «резидуальная (остаточная) энцефалопатия» (табл.5, 6).

Таблица 5.

Сравнительная психофизиологическая характеристика детей коррекционного и массового классов (4-ый класс)

Показатель	Класс КРО	Массовый
Число детей (%) со слабостью межанализаторных связей	53 *	28
Число детей (%) со слабостью межполушарных взаимодействий	57 *	26
Число детей (%) стайеров и спринтеров	64 *	42
Число детей (%), ухудшающих качество работы в условиях информационного стресса	53	38
Эмоциональная реактивность ниже нормы (эмоциональный «панцирь»)	60 *	23
Число детей (%) со стрессом на		
- школу	47	41
- семью	67	58
- врача	40	39
- климат	73 *	21

- детей	34	31
---------	----	----

Число обследованных детей в каждой группе – 108 и 362 соответственно.

Такой ребенок может дословно пересказать текст, но будет затрудняться в его обобщении и осмыслении. Зачастую ему трудно выстроить временную перспективу, составить план. Сложно сделать рисунок к тексту задачи, отойти от выученного алгоритма, стереотипа, придумать что-то оригинальное.

Биохимический анализ крови детей с когнитивными «застреваниями» выявил достоверно более низкое содержание у них в сыворотке цинка и высокое – меди. Считается, что цинк необходим для условно-рефлекторной деятельности мозга человека, проще говоря – для усвоения новых знаний. Медь же – химический элемент «стресса». Его высокая концентрация свидетельствует о высоком напряжении функционирования организма.

Об уровне стресса может дать информацию и степень перекисного окисления липидов. Это – неспецифический ответ организма на неблагоприятное состояние. При этом количество продуктов перекисного окисления (например, диеновых конъюгатов) увеличивается, а содержание витамина Е, препятствующего этому процессу, – снижается. Показано, что дети с «застревающей» регуляцией характеризуются высоким содержанием в крови диеновых конъюгатов и низким – витамина Е. Снижение концентрации в крови антистрессового витамина Е – сигнал о высоком уровне стресса, с которым организм может не справиться.

Таблица 6.

Когнитивный «портрет» младшего школьника с ухудшением здоровья

Синтетики		Смешанные	Аналитики		Показатель
Застревание	Без застревания		Без застревания	Застревание	
16	13	20	41	10	Число всех детей %
57 *	9	2	6	26 *	Среди тех, кто ухудшил здоровье

Можно ли предотвратить формирование у ребенка неэффективных систем регуляций? Да, и очень многое зависит от нас, взрослых. Прежде всего нужно знать, какие дети и почему попадают в группу риска по информационным болезням.

2. Дети группы риска по психосоматическим нарушениям

Причины ослабления регуляций в детском организме разные – и биологические, и социальные.

1. Эмоциональный дискомфорт ребенка, его личностные особенности. Каждый из нас может припомнить случай из своего собственного опыта, когда, зная урок, мы не могли его ответить из-за волнения, страха. Длительное эмоциональное напряжение ребенка, часто сопровождающее учебу, истощает нервную систему, снижает возможности ее адаптации. Речь идет, например, о постоянном страхе ребенка получить двойку, страхе учителя, страхе устного ответа. Благоприятной почвой для порождения таких страхов является складывающийся в некоторых семьях «психоз» погони за отметкой.

Отличная учеба ребенка становится предметом семейной гордости, поводом для осознания своей «интеллектуальной элитарности», исключительности. Даже четверка в тетради своего ребенка – это удар по самолюбию взрослого, особенно если кто-то другой в классе получил пятерку. В таких семьях царит культ престижности, идеализируются интеллектуальные способности родителей и, естественно, ребенка. «Мы учились на пятерки, и ребенок, конечно, тоже будет учиться не хуже». Уже в дошкольном возрасте некоторые дети на вопрос взрослых, хотят ли они в школу, не задумываясь, отвечают, что, конечно же, хотят, чтобы получать пятерки. Однако как только ребенок приходит в школу и, рано или поздно, сталкивается с учебными проблемами, высокая планка ожидаемых от него достижений часто оказывается недостижимой. Реакция родителей на такую ситуацию – недоумение и ... обвинение учителя: «Учитель учит не так, как надо». К сожалению, подобное мнение часто не скрывается от ребенка, и он попадает в своеобразные «ножницы» между родителем и учителем, старается подлаживаться и под родителей, и под учителя, формируется двойная мораль. Возникает внутренний психологический конфликт, часто приводящий к невротизации ребенка, ослаблению возможностей саморегуляции. Факты, свидетельствующие об объективном характере учебных трудностей ребенка, такими родителями категорически отрицаются. Необоснованно высокие требования к ребенку не снижаются.

Отрицание проблем ребенка распространяется и на сферу его здоровья. Как правило, планка ожидаемых учебных достижений ребенка не снижается, даже если ребенок болен. Она оказывается по-прежнему недостижимо высокой. На приеме у врача такие родители, как правило, не высказывают никаких жалоб, особенно имеющих отношение к нервно-психической сфере ребенка, считая «стыдным» признать даже самую мысль о недостаточно высоких интеллектуальных возможностях ребенка. Впоследствии же, когда отрицать очевидное становится невозможно, родители обрушиваются на ребенка с позиции обвинителей или вовсе дистанцируются, отмежевываются от него. Часто припоминается «плохая» кровь кого-то из родственников. Учебные трудности ребенка уже рассматриваются как фатальная неизбежность, с которой ничего нельзя поделать, или как результат «врожденной» ленивости, вредности или испорченности ребенка. Роль семейного фактора, собственной позиции в появлении у ребенка проблем, естественно, отрицается. Школьник, изначально ориентированный на очень высокие результаты в

учебе, очень расстраивается, когда сталкивается с неудачами, но их причины понять не может. Самооценка резко падает, ребенок тяжело переживает свое духовное одиночество, оказывается один на один со своими проблемами. Уже в препубертатном возрасте появляются активные протестные реакции, агрессия, уходы. Не случайно, во внешне благополучных семьях бывает и детский алкоголизм, и наркомания.

Похожая ситуация бывает в семьях, когда жена (или муж) устанавливает для своего супруга (или супруги) очень высокую планку ожидаемых достижений (чистота и порядок в доме, размер зарплаты и т.д.). Как правило, как бы ни старался объект таких ожиданий, успехи «не замечаются», воспринимаются как должное, а планка устанавливается еще выше.

Конечно, описанным типом отношений в семье не ограничиваются многочисленные варианты психо-эмоционального дискомфорта ребенка. Известный отечественный специалист в области психосоматической медицины детского возраста Д.Н.Исаев пишет, что родители даже не представляют, насколько велик вклад семейного фактора в здоровье их ребенка. Более того, вклад этот является определяющим и по отношению к пресловутой «экологии», и к питанию, и даже к школе. Кроме того, именно заболевание часто является *единственным* ответом ребенка на семейное неблагополучие. Вероятно, таким образом детский организм ограждает слабую психику ребенка от непосильных перегрузок. Любой опытный учитель скажет Вам, что даже без психолога по поведению ребенка он всегда может определить, что творится у него в семье, потому что все существо ребенка тысячами нитей связано с семьей. Сегодня появилось много семей, которые можно отнести к зажиточным или даже богатым, но «не имеющих возможности» уделять ребенку достаточно внимания. И плодятся частные школы-интернаты. Родители «откупаются» от ребенка высокой платой за учебу, качественным питанием, роскошной одеждой, «лучшими» педагогами, «лучшими» врачами, а ему все равно плохо. Ему нужна мама. И никто, и ничто не сможет ее заменить.

Излишне говорить, что такие личностные особенности ребенка, как неуверенность в себе, низкая самооценка, подавление стрессов внутри себя (ребенок не делится проблемами с окружающими, потому что не уверен в том, что получит поддержку) и др. – фактор, способствующий снижению возможностей саморегуляции и организма, и личности ребенка, создающий фон для развития психосоматических заболеваний.

2. *Последствия патологии беременности, неблагополучных родов, черепно-мозговых травм, мозговых инфекций* – наличие «органической предрасположенности» в виде поражения тканей мозга (минимальных органических дисфункции мозговых систем). Они проявляются, не компенсируются ранней, начиная с рождения, длительной (вплоть до школы) и направленной медико-психолого-педагогической коррекцией (коррекция, если и была, ограничивалась медикаментозным воздействием, что абсолютно недостаточно). Лишь комплексное воздействие создает условия для своевременного

созревания межполушарных, внутрислошарных, межанализаторных, корково-подкорковых взаимодействий.

Врачи, ориентированные на выявление грубой органической патологии, часто не обращают внимания родителей новорожденного на мелкие неврологические проблемы. Последние даже на какое-то время могут вообще исчезнуть (на самом деле – не проявляться) и это всех успокаивает. Но с началом систематического обучения ребенка и повышением нагрузки на мозг слабые стороны регуляции начинают манифестировать, проявляются «застревания». Не случайно, у многих детей под влиянием учебной нагрузки декомпенсируются органические нарушения, о которых никто раньше и не подозревал: «вдруг» появляются диагнозы «резидуальная энцефалопатия», «минимальная мозговая дисфункция», «рассеянная органическая неврологическая симптоматика», «гидроцефальный синдром».

Например, слабость фонематического слуха, связанная с перинатальным поражением левой височной доли мозга, на фоне незрелых межполушарных взаимодействий у ребенка, на первый взгляд хорошо подготовленного к школе (читает, считает, пишет), «вдруг» приводит к сильному переутомлению (ребенок все напряженно вслушивается в речь учителя) и систематическим ошибкам по русскому языку. Самостоятельно он не может справиться с проблемами. Падает учебная мотивация, создаются условия для развития психосоматических нарушений. Становится необходимой длительная лечебно-коррекционная работа, очень трудная, потому что подходящее время для коррекции фонематического слуха (до 6 лет) уже упущено.

Однако следует сделать одно очень важное замечание, являющееся результатом длительной коррекционной работы с детьми. Не существует прямой зависимости между трудностями в обучении и здоровьем ребенка, с одной стороны, и тяжестью перинатального поражения головного мозга ребенка, с другой стороны. Если коррекционная помощь оказывается ребенку с тяжелым поражением мозга с начала его жизни, его школьные проблемы могут быть меньше, чем у ребенка с легкими нарушениями, но педагогически «запущенного».

3. Хронические заболевания ребенка. Если в организме есть хронический очаг инфекции, на мозг воздействуют выделяющиеся из него нейротоксины. Любое заболевание, вызывающее ухудшение вентиляции легких (аденоиды, бронхиальная астма) приводит к недополучению мозгом кислорода и его быстрой утомляемости. Хроническое заболевание ребенка снижает функциональные возможности нервной системы и может стать причиной его астенизации.

Конечно, высокая вероятность психосоматических нарушений у больных детей понятна. Но дело не только в том, что у них снижены функциональные возможности нервной системы. Многие объясняются характером воспитания больного ребенка в семье, отношением к болезни со стороны взрослых и самого ребенка – их «внутренней картиной болезни». Внутренняя картина болезни ребенка во многом формируется под влиянием его родителей. Выделяют несколько типов отношений к болезни родителей: безразличное, эмоциональное, рациональное, волевое и творческое.

При безразличном отношении со стороны родителей ребенок не получает ни сочувствия, ни конкретной помощи и остается один на один со своими ощущениями, не осознавая их причин и путей выхода из ситуации. Как правило, такие дети часто не могут даже точно показать, «где болит», рассказать о своем самочувствии. Выздоровление у них идет долго.

Эмоциональный тип: мечущаяся в панике мать, не способная трезво оценить ситуацию, пугающая ребенка непонятными страшными словами об «осложнениях», истерично пичкающая ребенка «самыми новыми лекарствами» и сладостями. В душе такого ребенка, с одной стороны, – смятение, неуверенность, безысходность, с другой же, часто: «пусть теперь пожалеют, что ругали меня». Не случайно, среди детей, которые часто подолгу и тяжело болеют, многие имеют подсознательную установку на болезнь, потому что именно в это время они получают от мамы то внимание и эмоциональную близость, которых лишены в остальное время. Понятно, что течение даже несложных заболеваний у них длительное, часты осложнения.

Рациональное отношение характеризуется, как правило, строгим и пунктуальным соблюдением всех предписаний врача при явной недооценке сил самооздоровления, важности для больного ребенка сочувствия, сопереживания, оптимистического настроения: «Нужно быстрее выздороветь, чтобы быстрее пойти в школу». Если Вы представили себя на месте такого ребенка, Вы поймете, что внутренние силы его организма будут сопротивляться оздоровительным воздействиям.

Волевая позиция родителя по отношению к больному ребенку – это нескрываемое раздражение по поводу болезни (придется отпрашиваться с работы, тратить деньги на лекарство) и обвинение в болезни самого ребенка: «Не надел шарф, не так дышал, плохо старался ...». Ребенок переживает чувство вины, но не знает, как быстро справиться с болезнью. Понятно, что такое эмоциональное состояние затягивает процесс выздоровления.

В жизни такие разные позиции родителей по отношению к болезни ребенка часто сочетаются, смешиваются, но так или иначе все они затягивают процесс выздоровления и приводят к повышению риска осложнений /Исаев/. Недаром говорят, что педиатрия – это психосоматическая медицина, то есть, нет такой болезни ребенка, в развитии, течении и исходе которой не был бы велик психологический фактор.

Творческая позиция родителей – оптимальная. Это и эмоциональность без паники, и рациональность без отчужденности, и оптимизм, и безусловная поддержка ребенка, и творческий поиск путей активизация защитных сил ребенка. Именно тогда ребенок искренне захочет выздороветь и будет подсознательно сам себе помогать.

Вероятность ухудшения во время учебы здоровья детей с хроническими болезнями понятна. Но может ли к этому привести природная индивидуальность здорового ребенка? Разобраться в этом вопросе исключительно важно, потому что в последнее время появилось много публикаций о дезадаптивности к школе детей «непохожих» – «правополушарных», «тактильных».

4. Задержка созревания регуляций детского организма при разных видах деприваций.

Депривация – это лишение, недостаток, голод, нехватка чего-то. Различают разные виды деприваций. Рассмотрим лишь некоторые из них. Обычно депривации характеризуются с психолого-педагогических позиций, мы же опишем их влиянием на процесс созревания регуляторных систем детского организма, здоровье ребенка.

Сенсорная депривация. Это недостаток информации, идущей в мозг ребенка, от органов чувств, информационный голод. Выделяют звуковую депривацию, цветовую, световую, тактильную (от органов осязания), моторную (при недостатке движений) и т.д.. Сенсорная депривация значительно задерживает созревание межанализаторных, межполушарных связей и корково-подкорковых отношений. Современный ребенок начинает испытывать дефицит сенсорной информации практически сразу после рождения. Так, если в течение длительного внутриутробного периода он слышал голос матери, привык к нему. Попав в новое для себя окружение, он часто лишается такого мирного, успокаивающего звукового фона. «Ну, о чем мне сейчас разговаривать с ним? Он ведь ничего еще не понимает, – думает мама. – Вот вырастет – тогда другое дело». Закричал ребенок – включили радио: пусть слушает, развивается. Уходят, к сожалению, из наших традиций колыбельные песни, сказки, потешки-приказки, которыми изобиловала речь наших бабушек, забываются веками сложившиеся традиции народной педагогики, методы воспитания которой – гарантия психического здоровья ребенка. Лишенный привычного звукового фона, ребенок чувствует себя неуверенным, забытым. Появляются первые психосоматические изменения. Чаще всего это разнообразные нарушения в работе животика, изменения в цикле сон-бодрствование.

Но не только звуковая депривация грозит маленькому ребенку.

Человек эволюционировал в природной среде, зрительные характеристики которой значительно отличаются от современного окружения ребенка. В природе нет прямых линий и прямых углов, стандартных, одинаковых элементов, для природных композиций не характерны агрессивные или гомогенные поля. Не случайно мы, взрослые, подсознательно ищем контактов с природой, с жадностью рассматриваем минералы, ракушки, фотографии природы... У детей же наших не всегда срабатывает природное «чутье». К сожалению, для них стало обычным увлечение телевидением, компьютерными играми, потребность общения с природой подавлена. С нарастанием депривации зрительных стимулов природного происхождения нарастает ослабление адаптационных возможностей организма.

На территориях с длительным снежным периодом у детей выражена депривация цветовая и световая. Работами сибирских медиков показано, что с декабря по февраль цветовой и световой голод ребенка приводит к снижению у него активности правого полушария, а, значит, и ресурсов иммунной системы. Прививка, сделанная ему в это время, часто не приводит к выработке иммунитета, не защищает от инфекции.

Тактильная депривация детей часто развивается с его рождения, особенно если оно было через операцию кесарева сечения. Массированная тактильная стимуляция, обычная при прохождении ребенком родовых путей, у таких детей оказывается нереализованной. А ведь именно этот природный путь приводит к активизации теменных долей мозга и дает стимул для формирования ассоциативных связей между разными отделами мозга. Конечно, таким детям необходима специальная коррекционная программа, основанная на интенсивных тактильных контактах с мамой «кожа к коже» с первых часов жизни. Однако и для остальных детей активное тактильное общение с мамой абсолютно необходимо. Поглаживание ребенка, его ласковое похлопывание, массаж – важнейшие стимулы его психического созревания. Поскольку маленький ребенок не отделяет свое тело от мамы, для его спокойствия и уверенности необходимо постоянное подтверждение его собственного существования.

Показано, что тугое и длительное пеленание ребенка, недостаточность массажа, искусственное вскармливание, частые разлуки с мамой до года, нежелание мамы брать ребенка на руки (чтобы «не баловать») – все это приводит к тактильной депривации ребенка. В школе у него отмечаются трудности формирования моторных навыков письма и даже к моторное невнимание – пропуск букв, плохой почерк, недописывание слов, непрописывание соединений букв. Психологи в таких случаях говорят, что у ребенка синдром «Рука - лопата». Ребенок, как правило, не понимает, почему, несмотря на старания, у него не получается красиво писать, переживает. Многократные переписывания приводят лишь к ухудшению результата. Ребенок чувствует себя несостоятельным и ... подсознательно ищет помощь в правильном направлении. Мамы таких детей часто говорят: «Пошел в школу – и стал проситься ко мне ночью в постель! Ай-ай-ай!». А ребенку просто необходимо вернуться в детство и прожить тот этап онтогенеза, когда он недополучил тактильные ласки, необходимые для развития тактильно-кинестетического восприятия.

Подчеркнем роль тактильного восприятия не только для психического развития ребенка, но и его здоровья. Попадая в школу, дети с тактильной депривацией быстрее ухудшают показатели своего здоровья, чем остальные: если в 1 классе распространенность 3 и 4 групп здоровья среди них составила 15%, то уже к 3 классу - 26%, в 2 раза увеличилось число детей часто длительно болеющих. Прирост психосоматических нарушений произошел, в основном, за счет неврозов, вегетососудистой дистонии, дискинезий желчевыводящих путей, функциональных кардиопатий. Тактильная депривация и несформированность образа «Я-телесное» достоверно чаще встречались и среди детей с суицидальным поведением.

Запаховая депривация, может быть, наименее изучена, но последствия ее не менее тяжелые. Известно, что химический язык общения в природе – один из самых древних. Центры обоняния находятся рядом с центрами регуляции эмоций. Запах маминой кожи, особенно остающийся после ее прикосновения – мощный стимул развития ребенка.

Основы сенсорного развития закладываются до 3-х лет. Мы категорически не рекомендуем мамам до достижения ребенком этого возраста оставлять его надолго под присмотром других, даже родных, людей. Негативно сказывается на ребенке и раннее, до 3-х лет, помещение в ясли. В этом возрасте маму не сможет заменить даже очень опытная, дипломированная няня. Очень важное время для профилактики сенсорной депривации ребенка – кормление его грудью, во время которого он получает огромное количество и запаховой, и тактильной, и визуальной информации, слышит ласковый голос мамы, звук ее сердцебиения.

Эмоциональная (материнская) депривация.

Она способствует ослаблению систем регуляций ребенка и увеличению риска психосоматических заболеваний.

Консультируя проблемных детей, мы с удивлением обнаружили, что дети из полных и вполне благополучных семей порой имеют такой уровень эмоциональной депривации, который сравним с детдомовским. К сожалению, современные мамы мало общаются с новорожденным ребенком, а если это общение и есть, оно мало эмоционально. А ведь богатая мимика лица мамы, обращенного к ребенку, ее улыбка – первый шаг к установлению его социальных связей с миром. Если же мама ограничивает свое общение с дитем гигиеническими процедурами, у него задерживается развитие этого важнейшего канала общения: даже реакция оживления на появляющегося в поле зрения взрослого формируется позже. «Законсервированная» эмоциональная сфера ребенка тормозит его психическое развитие, снижает способность к социальной адаптации. «Зажатые», не выпущенные через эмоции наружу психические стрессы, накапливаясь, могут приводить к психосоматическим заболеваниям.

В последнее время стало увеличиваться число семей с культом рациональности. Какую-то роль в этом сыграли книги для молодых родителей, в которых давались рекомендации «не баловать» ребенка с первых дней его жизни, не брать младенцев на руки, если они сытые и сухие. Эмоциональное отчуждение ребенка от родителей особенно тяжело переживается ребенком в периоды его возрастных кризисов, в один, три года жизни, при школьной адаптации первоклассника, в период полового созревания. Эмоции – важный «клапан» отреагирования психического напряжения. При закрытости этого клапана стрессы накапливаются и «продавливаются» на соматический, телесный уровень (появляются вегетососудистая дистония, функциональная кардиопатия, аллергии, астма, сбои эндокринной системы). Обычно недоласканность матерью – удел брошенных детей. Страшно, когда эмоциональная депривация проявляется у детей, имеющих живых папу и маму.

Двигательная депривация, или гиподинамия.

Движение – необходимое условие созревания и физиологических, и психологических регуляций, которое нельзя заменить ни одним лекарством.

Ученые говорят: «Нет отдельно психики и отдельно моторики (движения), есть единая психомоторика». Движение лежит в основе формирования слухо-моторных, зрительно-моторных, пространственно-моторных коорди-

наций, межполушарных связей, взаимодействий центр – периферия. Развитие моторных навыков – средство психического развития, созревания мозга. Вот почему в основе любой психокоррекции – двигательная активность. Более того, именно двигательная активность лежит в основе любой психокоррекционной программы.

Многие будущие родители, познакомившись с материалами по разным видам депривации, беспокоятся по поводу того, что их знаний им не хватит для правильного развития ребенка. Но разве всего сто лет назад мамы владели такими знаниями? Нет. С одной стороны, помогали знания, эмпирически проверенные народом веками и сконцентрированные в виде народной педагогики, традиций, обычаев. С другой стороны, помогал материнский инстинкт. Сегодня, по данным В.П.Казначеева, снижение репродуктивного здоровья населения, достигшее критического уровня, проявляется не только в увеличении числа бесплодных браков, но и в утрате информационных связей поколений, этнокультурных традиций воспитания. Более того, ученый приводит данные о том, что 50% молодых матерей не испытывает материнского инстинкта! Как же быть? Наверное, надо возвращаться к природе и к своей истории. Разве может что-то заменить «несерьезные» детские «прятки» (развитие пространственных регуляций), «жмурки» (совершенствование слухо-двигательных координаций), «классики» (развитие зрительно-моторных связей), «да и нет не говорите...» (профилактика последствий тяжелой беременности и родов), лапту (развитие мелкой моторики) и т.д.?

Ограничение творческой активности (творческая депривация).

Развитие творческого мышления ребенка обычно рассматривается в педагогическом и психологическом аспектах. Однако творчество, или более широко – поиск – это принцип работы всех функций в организме, начиная от биохимического уровня до психологического. Творчество – обязательное и универсальное условие формирования здорового ребенка. К сожалению, в некоторых школах бытует совершенно ошибочное мнение о том, что логическое мышление нужно развивать, а творческое – должно развиваться само, «если бог дал». А если нет – так и так сойдет. Между тем не случайно, сама природа человека, строение его мозга предусмотрели теснейшую анатомическую связь центров творчества, центров адаптации, центров вегетативной, эндокринной и иммунной регуляций.

Последствия ограничения поисковой (творческой) активности ребенка на созревание его систем регуляций мы проиллюстрируем на примере развития у него такого серьезного нарушения вегетативной регуляции, как ваготония.

Ваготония – пример перекоса вегетативных регуляций ребенка, когда тонус парасимпатической нервной системы преобладает над симпатической. Встречаемость ваготонии с 1 по 11 класс возрастает с 4 до 18%. Мы доказали, что ваготонию вполне можно считать «школьным» заболеванием и вот почему. Ваготония чаще встречается у детей, длительно испытывающих напряжение адаптации, например, проживающих в экологически напряженных регионах.

Мы показали, что более 95% детей, у которых ваготония впервые диагностировалась в школьном возрасте, от природы имели образное (правополушарное) кодирование информации. Однако, несмотря на это, у всех у них творческая активность была очень низ-

кой, что вызвало у нас удивление. Для их рисунков, сочинений был характерен высокий уровень стереотипности и очень низкий – ассоциативности, образности. Отмечалась выраженная тенденция следовать стереотипам, готовым алгоритмам, страх самовыражения. Нейропсихологическое обследование ваготоников подтвердило низкую активность у них правого полушария, пространственного (правополушарного) мышления, осязания (тоже правополушарной функции). Отмечалась и слабость межполушарных взаимодействий.

Наше внимание обратил тот факт, что 96% всех выявленных ваготоников приходилось на классы с авторитарным стилем преподавания, а в 90% случаев отношения к ребенку со стороны хотя бы одного родителя характеризовались гиперопекой.

Отмечались и некоторые характерные особенности темперамента и личности ребенка-ваготоника: высокая ответственность и старательность, повышенная личностная тревожность, дисциплинированность, Часто – угнетенность настроения, нередко – апатичность, склонность к депрессии, ипохондрии. У 67% детей выявлена низкая самооценка, у 33% - стратегия избегания неудач (против 5% среди остальных детей), у 63% - была ориентация не на действие, а на переживание (против 27% среди остальных детей).

Мы исследовали, как изменяется в условиях информационного стресса у ваготоников внимание (психологическая устойчивость) и частота сердечных сокращений (физиологическая устойчивость). Вот некоторые критерии такого стресса: большой объем информации для переработки, малое количество времени для этого, высокий уровень ответственности. Все это, как мы знаем, типично для школьных уроков. Оказалось, что в условиях стресса у 92% этих детей резко увеличилось количество ошибок на невниманье (у некоторых из них оно возрастало в 20-30 раз!). Частота сердечных сокращений у некоторых из них возросла с 60-70 до 120-140 ударов в минуту!

Таким образом, вырисовывается цепочка причинно-следственных связей: авторитарное окружение – высоко ответственный, впечатлительный и конформный ребенок – от природы сильное правополушарное мышление подавляется – навязанный (не свой, не природный, а левополушарный) стиль учебной деятельности – ослабление активности правого полушария – ослабление тесно связанных с правым полушарием центров вегетативной регуляции – перекося в сторону «энергоснабжающего» варианта, ваготонии – изменение тесно связанной с правым полушарием зоны эмоциональной регуляции (периодические эмоциональные вспышки, раздражительность).

Признаки ваготонии: частые головные боли, особенно при нахождении в душных помещениях, боли в животе, тошнота, укачивание в транспорте, легкость покраснения, потливость ладоней, склонность к аллергиям. Иногда отмечаются даже синкопальные состояния – ребенку вдруг становится «дурно», ему душно, не хватает воздуха, темнеет в глазах, подступает тошнота, он может даже упасть и потерять сознание. Поскольку такие дети имеют склонность к пониженному артериальному давлению, такие состояния – результат острого нарушения кровоснабжения мозга. Риск синкопальных состояний повышается при нахождении под открытым солнцем, при длительном вертикальном положении и статическом мышечном напряжении (при стоянии на школьной линейке, особенно на солнце), быстром изменении положения тела, сильном волнении.

Считается, что движение, положительные эмоции и творчество – три универсальных условия созревания «здоровых» регуляций и профилактики их «застрелываний».

Рассмотрим и несколько примеров, иллюстрирующих роль биологических факторов в созревании у ребенка когнитивных регуляций.

5. Особенности регуляций при разных вариантах сенсорной (глаз, ухо) и моторной (рука) асимметрии.

Мозг человека – парный орган: он состоит из двух полушарий. Но полушария мозга функционально не тождественны. Значит, различаются функ-

ции и тех периферических органов, которыми они руководят. Левые глаз, ухо, рука, нога управляются правым полушарием и наоборот. У каждого человека есть ведущее (доминантное) ухо, глаз, рука, нога (хотя есть и случаи, когда асимметрия не выражена – это амбидекстрия).

Немало учебных особенностей детей определяется моторными и сенсорными асимметриями. Е.Д.Хомская отмечает: «Классификация людей по типам межполушарных отношений оказалась и классификацией по особенностям двигательной, когнитивной, эмоциональной сферы».

Асимметричность функций больших полушарий, по-видимому, отражает не только наследственные, врожденные особенности человека, но и является результатом его адаптации к окружению. Есть данные о том, что при определенных условиях (переезд, болезнь, тяжелая экологическая обстановка) может измениться ведущий глаз, ведущее ухо и даже степень доминирования руки. Так, при переезде на север ведущим глазом может стать левый, связанный с правым полушарием, отвечающее за биологическую адаптацию человека. По данным Института педиатрии и репродукции человека СО РАМН большое количество людей с ведущим левым глазом, левым ухом и левшей было обнаружено в пос. Балей Читинской области, имеющем трансурановую аномалию. Есть данные о том, что в процессе адаптации к школе у первоклассника увеличивается сила левой руки, и это имеет адаптивный характер /Е.Д.Еремеева,1996/. Нами отмечено такое явление при вхождении ребенка в пубертат, при этом буквы на письме теряют свой привычный наклон и «становятся» вертикально.

Мы установили, что в условиях современной школы в группе риска по ухудшению состояния здоровья оказываются дети с ведущим левым ухом, особенно если они обучаются в условиях повышенной лингвистической учебной нагрузки (школа с углубленным изучением иностранного языка, филфак педколледжа).

Высокий уровень личностной тревожности у них встречался в 64% случаев, дисрегуляции сердечно-сосудистой деятельности в условиях информационного стресса – в 68%. Что же это за дети? Внимательный родитель и педагог сразу узнает их по описанию.

Ребенок с ведущим левым ухом имеет прекрасный музыкальный слух и в то же время систематически делает на письме ошибки «на слух». Путает окончания слов, заменяет буквы (у-ю, о-ё, о-а-я, е-и, п-б, к-г, т-д, ф-в, с-з-ц-ч, ш-ж), игнорирует мягкий знак, часто пропускает гласные, а в диктантах может услышать не то слово. На шумных переменках он иногда подходит к учителю, зажав ушки ладошками, кривится и жалуется: «Ну, что они так сильно кричат?». А дома, чувствуя, что мама собирается его поругать, он приблизительно так же может с досадой сказать: «Только не кричи!». Вообще, он в первую очередь реагирует на силу голоса, интонацию, с которой сказаны слова, и лишь потом – на их смысл. Так, маленький ребенок может даже заплакать горючими слезами, если ему громко и грубо сказать «Молодец!». Громкий, неприятный звук вызывает у ребенка быстрое утомление,

снижение внимания, «отключение». Учитель, повысив голос на ребенка, вдруг начинает замечать, что тот вообще перестает его понимать, взгляд становится бессмысленным, «тупым». Очень остро такой ребенок реагирует и на визг, пилящие звуки «металл по металлу». Может долго не засыпать, если где-то капает вода или гудит холодильник.

На уроке чаще, чем у других детей, у него наступают периоды «отключения» слухового внимания, в результате учебная информация усваивается парциально, кусками. Вроде бы ребенок не отвлекался при объяснении, а ответить на обобщающий вопрос учителя не может. «Витает где-то в облаках», – говорит тот. А на самом деле слуховой канал восприятия у ребенка имеет такой небольшой ресурс, что быстро теряет работоспособность, ему нужен отдых, вот он и «отключается». Вероятно, к качеству акустической среды такого ребенка должно быть повышенное внимание. И не только в детстве. В будущем для него важно найти спутника (спутницу) жизни, голос которого его бы не раздражал, выбрать работу, которая не была бы связана с большой слухоречевой нагрузкой.

Учебные трудности этих детей объясняются тем, что очень часто ведущее левое ухо сочетается со слабым фонематическим слухом и низкой слухоречевой памятью. Это приводит к не только специфическим ошибкам на письме («светок», «луди», «малчик», «фсево»), но и проблемам в решении громоздких задач, трудностям в запоминании больших текстов.

Однако слабые стороны ребенка начинают манифестировать лишь тогда, когда форма обучения ребенка – преимущественно слухоречевая, а межполушарные и межанализаторные взаимодействия слабые. Не случайно, в школах дети с ведущим левым ухом болеют в 2 раза чаще, чем остальные. По нашим данным, в школе с углубленным изучением иностранного языка среди детей с психосоматическими заболеваниями их в 4 раза больше, чем в остальных.

Левоглазые дети-правши тоже имеют ряд проблем школьной адаптации. Их слабое место – зрительно-моторные координаты. Американские психологи в 20 веке первыми стали исследовать причины того, что левоглазых девочек-правшей труднее научить. Однако попытки «переучивать» таких детей (завязыванием на несколько месяцев ведущего глаза) лишь ухудшили результаты. Сегодня установлено, что расположение зрительной и моторной доминанты в разных полушариях мозга приводит к трудностям зрительно-моторных координат, которые проявляются при слабости межполушарных связей. Как следствие – исправления на письме. За них, как и за ошибки снижают отметки. Даже по конспектам взрослых людей часто можно вычислить, кто из них имеет ведущий левый глаз.

Зачем учителю нужно знать ведущий глаз ребенка? Во-первых, чтобы правильно относиться к его исправлениям на письме. Во-вторых, чтобы комфортно посадить в классе. Если у ребенка все доминанты правосторонние (правый глаз, правое ухо), ему и нужно сидеть так, чтобы учитель был относительно него с правой стороны или в центре. Если все левосторонние доминанты – наоборот, если смешанные – лучше в центре. В-третьих, чтобы

лучше понимать поведение ребенка. Известно, что ведущий левый глаз придает человеку эмоциональность, тревожность, ему труднее при социальной адаптации. В ответ на замечание у ребенка изменяется выражение лица, мимика, голос, видно, как он переживает. А вот ребенок с ведущим правым глазом при замечании *внешне* остается абсолютно спокойным. Даже может улыбаться. Конечно, это может вызвать у учителя раздражение. И напрасно, потому что этот ребенок просто имеет такую хорошую «броню» психологической защиты, что *не показывает внешне* свои переживания. Если мы его «пережмем» – он, только что улыбающийся, может зарыдать. А если его психологическая «броня» будет ломаться часто – недалеко и до энуреза, кардиопатии и т.д..

В литературе появились сведения о том, что среди детей со слабой памятью и более низкими показателями здоровья преобладают девочки с перекрестными слухо-зрительными асимметриями и мальчики – с односторонними. Мы тоже подтверждаем этот факт. Наши исследования доказали, что среди этих детей чаще встречаются когнитивные «застревания». Биохимические исследования подтвердили это. У девочек концентрация меди в сыворотке крови была достоверно ниже, а витамина Е – выше при одностороннем доминировании, а мальчиков – при перекрестном. Конечно, и в этом случае можно говорить лишь о предрасположенности к дидактогениям в условиях векторно направленной учебной среды.

На предрасположенность к информационным заболеваниям влияет и мануальная асимметрия. Нами показано, что по мере увеличения силы левой руки в шкале «правша – левша» встречаемость органической патологии снижалась, а функциональной – нарастала. Однако группа амбидекстров отличалась самой высокой встречаемостью и органических, и функциональных нарушений. На них была похода и группа левшей, у которых левшество, вероятно, является не природным, а патологическим феноменом, связанным с органическими неврологическими нарушениями левого полушария.

Важной биологической характеристикой ребенка, наряду с его сенсорными и моторными асимметриями, является тип его функциональной конституции.

6. Особенности когнитивных регуляций у детей-спринтеров и стайеров.

Полярные типы функциональной конституции – спринтеры и стайеры – характеризуются и особенностями когнитивных регуляций. Риск развития психосоматических нарушений и у спринтеров и у стайеров оказался на порядок выше, чем у микстов, а у стайеров – чем у спринтеров, особенно при быстром темпе обучения. В первой главе мы уже характеризовали людей разных типов функциональной конституции.

Что трудно для ученика-стайера? Работать в условиях цейтнота. При дефиците времени даже интеллектуально продвинутый ребенок-стайер сообщает плохо. Трудно работать в условиях повышенной ответственности (контрольные, самостоятельные работы), выдерживать большие нагрузки высокой интенсивности. Трудно быстро отвечать на вопросы, особенно

неожиданные. Трудно отвлекаться на реплики, переключать внимание с вопроса на вопрос, особенно, если не ясна их последовательность. Письменные работы предпочтительнее, чем устные. Письменная речь художественная, с длинными витиеватыми предложениями. Качество работы ухудшается после двойки, замечания, при работе в условиях шума или толпы. Ему трудно учиться у вспыльчивого педагога, который дает большой объем разнообразной информации. Очень трудны ситуации, когда учитель после выдачи задания начинает уточнять его уже после начала работы ребенком. Для стайера лучше, если планирование, исполнение и проверка знаний не смешиваются, следуют друг за другом, чередуясь небольшими перерывами для отдыха. Любая работа должна быть спланирована заранее. А работать ему лучше в уединении.

Ученику-спринтеру трудно высидеть длительное время неподвижно, выполняя монотонную, однотипную работу, однако работа в группе ему по душе. Нравится работать с разнообразными вопросами, в быстром темпе. Работу планирует и проверяет в процессе ее исполнения. Нравится эмоциональный, энергичный учитель. Прекрасно выдерживает быстрый ритм работы.

Соотношение детей-спринтеров и стайеров не одинаково на юге и на севере Иркутской области, в районах, приравненных к условиям Крайнего Севера. По данным В.П.Казначеева, на Севере до 60% стайеров, что соответствует адаптивным возможностям этого типа конституции. По нашим данным, в Усть-Илимске среди детей 7 лет количество стайеров в 4,5 раза больше, чем в Иркутске и Ангарске. Очевидно, это требует пересмотра временных параметров учебного процесса в условиях северных поселений.

Показано, что если адаптация в школе протекает напряженно у 36% спринтеров, то среди стайеров – у 90%. У последних – и очень высокое напряжение сердечно-сосудистой деятельности. Ситуативная тревожность выше у спринтеров, а личностная – у стайеров.

Стайеры и спринтеры – полярные группы функциональной конституции. Промежуточная группа представлена микстами. Для этой группы не характерны «застревание» в выборе стратегии адаптации. В условиях общеобразовательной школы они оказываются и более успешными.

7. Одаренный ребенок.

Мы не случайно в рассматриваемом ряду поместили и одаренного ребенка. Одаренность – это акцент, яркая выраженность определенных качеств. Ранее нами показано, что она может быть связана не только со способностями ребенка. Иногда то или иное качество усиливается из-за заболевания. Вспомните, как часто бывает, что ребенок, подающий надежды, при интенсивном развитии его «одаренности» вдруг «срывается», или, в лучшем случае, у него срабатывают защитные механизмы, и он теряет интерес, начинает «сачковать», протестовать.

Вот некоторые поучительные примеры, которые могут заставить некоторых родителей задуматься. Ребенок с высокой речевой активностью. Не

исключено, что он имеет от природы лингвистические, артистические способности. Но не обязательно. Не исключено, что у него неявная форма эпилептиформного синдрома, сниженный порог судорожной готовности мозга, гидроцефальный синдром – то есть определенные неврологические или психические нарушения. Конечно, в этом случае, прежде чем развивать «одаренность», нужно проконсультироваться с врачом.

Другой пример. Тренеры по художественной гимнастике часто ищут детей с повышенной гибкостью тела. Иногда это качество – природное, входит в структуру спортивных способностей. Но очень часто повышенная гибкость является результатом снижения мышечного тонуса на фоне резидуальной энцефалопатии. В последнем случае высокие нагрузки на тренировках приведут к стойкому ухудшению состояния нервно-психического здоровья такого ребенка.

Нередко за природную одаренность мы принимаем проявления самокомпенсации заболевания. Так, во время болезни у ребенка могут появиться ранее скрытые «таланты»: тяга к рисованию, сочинительству или другому творчеству. А с выздоровлением – это проходит.

Интересны результаты наших исследований учащихся, которых сами учителя отнесли к группе одаренных (табл.6). Из 1540 детей было выбрано 20. Кто же это?

Оказалось, что эти дети характеризуются легкостью восприятия информации в каком бы виде она ни подавалась (на слух, зрение и т.д.). У них лабильная и выносливая нервная система. Дети эмоционально открыты. У них хорошая память. Интересен и такой факт: у этих детей низкий уровень этнокультурной диссоциации (по отношению к местному климату и ландшафту). Однако у половины из одаренных детей – слабые межполушарные взаимодействия и акцентуация левополушарной обработки информации. Поскольку такой перекосящий регуляций не может пройти бесследно, совершенно не случайно, что каждый третий ребенок попадает в группу риска по невротизации, а каждый второй – по психосоматическим нарушениям.

Таблица 6.

Психофизиологическая характеристика одаренных детей

Показатель	Одаренные	Остальные
Число детей (%) со слабостью межанализаторных связей	0 *	26
Число детей (%) со слабостью межполушарных взаимодействий	50 *	12
Число детей (%) с лабильной нервной системой	78 *	21
Число детей (%) с выносливой нервной системой	82 *	32
Число детей (%) группы риска по		
- невротизации	35 *	15
- психосоматическим нарушениям	45 *	20
- астенизации	20	21
Число детей (%) микстов	30	23
Число девочек с перекрестным и мальчиков с односторонним сенсорным доминированием (%)	20 *	51
Эмоциональная реактивность ниже нормы (эмоциональный	0 *	24

«панцирь»)		
Число детей (%) со стрессом на		
- школу	40	46
- семью	45	31
- врача	55	45
- климат	10 *	34
- детей	25	24

Сама природа предусмотрела формирование у ребенка межполушарных, межанализаторных, корково-подкорковых и т.д. связей, как основу здоровых регуляций. Благодаря таким связям слабое звено может быть компенсировано за счет сильного, и человек никогда не узнает о существовании дефекта. Слабое звено только тогда будет настойчиво напоминать о себе, когда система регуляций слабая и слабое звено лишено помощи сильных. Чтобы природные силы самооздоровления проявили себя, нужны определенные условия развития ребенка.

Таким образом, не всегда индивидуальность ребенка становится причиной ухудшения его здоровья. Для прогноза обучения и здоровья ребенка важно знать, насколько совершенна у него система регуляций познавательных процессов.

Отсюда – и основные принципы коррекционно-оздоровительного учебного пространства: не развивать сильную сторону, не развивать слабую сторону, а развивать связь между ними. Не решать за ребенка, кем ему быть, обращая внимание только на то, что у него сегодня хорошо получается. Сегодня хорошо получается одно, завтра – другое: ребенок развивается индивидуально гетерохронно. Начнем рано акцентировать ребенка – и не сформируется у него совершенная система регуляций. Потом ему захочется реализовать себя в другом направлении – ах, поздно! Если же, по Я.А.Коменскому, прогревать ребенка, как солнышко яблоньку, с разных сторон, давать возможность приобретать разносторонний опыт – глядишь, он сам, в свое время, раскроется своей природной неповторимостью, незаурядностью.

В психолого-педагогической практике показана высокая коррекционная эффективность развития у ребенка двуполушарного мышления, межанализаторных связей, поисковой активности, творчества на фоне положительных эмоций и свободы двигательной активности.

Наиболее оптимальное время для исправления «застреваний» – периоды возрастных кризисов. Особенно это касается периода возрастного кризиса 6-7 лет, когда ведущей деятельностью ребенка становится обучение. Именно этому возрастному периоду наиболее характерны маскированные (скрытые) психосоматические нарушения, проявляющиеся внешне как обычные соматические заболевания. Более того, такие нарушения могут быть даже единственной видимой реакцией ребенка на неблагоприятное информационное

окружение. Все это делает младший школьный возраст очень чувствительным к коррекционным воздействиям.

В дальнейшем, с возрастом, вклад физиологических процессов в учебную деятельность ребенка постепенно снижается, а психологических, личностных – возрастает.

Традиционный подход к ребенку как ученику хоть постепенно, но все же стабильно уступает место другому, как сегодня говорят, «лично ориентированному». В этом случае говорят уже не об ученике, а об учащемся, личности ребенка. Однако и это, наверное, недостаточно. Сложившая неблагоприятная ситуация с детским здоровьем требует сделать и следующий шаг – признать не только личностные (социальные) особенности ребенка, но и его биологическую неповторимость. В таком случае нужно уже говорить о ребенке-ориентированной педагогике, учитывающей особенности учащегося и как организма, и как личности.

Время диктует необходимость перейти от педагогики памяти к педагогике мышления, от педагогики исполнительности к педагогике инициативности, от педагогики принуждения к педагогике побуждения, от педагогики учебного предмета к педагогике самоопределения, индивидуальных образовательно-оздоровительных траекторий.

Глава 3. УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК – РОДИТЕЛЬ: КАК ИМ ПОНЯТЬ ДРУГ ДРУГА?

1. Что зависит от родителей?

Учитель – ученик – родитель: как им понять друг друга? Как сделать так, чтобы дети были умными, счастливыми и здоровыми? Как раскрыть и развить способности ребенка без ущерба для его здоровья? Учителя привыкли во всем винить семью, родители – школу, сложившиеся обстоятельства, но бывает полезно сначала взглянуть и на себя.

На близком расстоянии связь между здоровьем ребенка и нашим к нему отношением незаметна. Даже когда мы сталкиваемся с ее негативными последствиями, то не задумываемся над тем, в чем были наши собственные ошибки, и крайним, виноватым часто оказывается ... сам ребенок. Виноват в том, что его родили; что для его воспитания нужно время, которого у мамы нет; что учебники и лекарства дорогие; что ребенок учится хуже, чем его одноклассники; что ручку держит не так, как положено ...

- **Если Вы родитель, проследите за собой, изменяется ли и в какую сторону выражение Вашего лица, интонация голоса, когда Вы беседуете с сослуживцем, начальником, соседкой и со своим ребенком. Спрашивает ли Вас ребенок: «Мама, а ты меня любишь?» Просит ли обнять? Или, наоборот, отстраняется, если Вы хотите прижаться к нему?**

- **Если Вы учитель, вспомните, как Вы разговариваете с директором, и как – с учеником. Не боитесь ли Вы признаться, что чего-то не знаете или допустили ошибку? Испытываете ли чувство раздражения по отношению к медлительным детям? Хочется ли иногда из-за своего бессилия ударить ребенка?**

Если хотите разобраться в своих отношениях с ребенком, наверное, первое, что нужно понять и принять: мы все не похожи друг на друга. Взрослые на детей. Дети, как и взрослые, между собой. Ребенок чувствует не так, как взрослый. Он мыслит не так, как взрослый. У него не может получаться так, как у взрослых. Дети, даже если они братья и сестры, - разные. И трудности в учебе у них разные. И потенциальные возможности разные. И разное исходное здоровье. Даже если роды были «одинаковые», и воспитание «одинаковое». Если один учится хорошо, а другой плохо, то совсем не обязательно виновата школа или семья.

В предыдущих главах мы рассказали, как негативно влияет на психику и здоровье ребенка искаженные виды воспитания: культ престижности, насилия или рациональности. Конечно, этими тремя типами не ограничивается все разнообразие воспитания в семье. Если ваш ребенок – «невыносимый», капризный, ведет себя вызывающе – присмотритесь, совпадают ли воспитательные позиции у окружающих его взрослых. Нередко ребенок становится настоящим «полем сражения», когда каждый взрослый, пытаясь лидировать и диктовать в семье, перетягивает на свою сторону ребенка, реализуя диаметрально противоположные воспитательные взгляды. У таких детей часты неврозы, энурезы. Безобразное поведение ребенка, как и факты его болезни, каждый взрослый приписывает плохому влиянию другого взрослого. При консультировании такого ребенка ярко проявляется несоответствие между грубым нарушением поведения, с одной стороны, и легкостью (или отсутствием) у него неврологического «оправдания» такого нарушения. Конечно, крайне важно, чтобы у всех взрослых членов семьи была единая тактика воспитания. Ребенок не должен даже подозревать, что взрослые расходятся в своих мнениях по воспитанию. Если же у вас нет согласия по этому вопросу – обратитесь к литературе, психологу, педагогу. Опыт моей консультационной практики показывает, что взрослые часто пересматривают свою позицию в воспитании, если узнают, что от их разногласий зависит и нравственное, и физиологическое здоровье ребенка. Такая информация часто носит отрезвляющий характер.

А теперь представьте свое общение с ребенком в течение дня и, может быть, некоторые следующие советы Вам тоже пригодятся.

Будите ребенка спокойно. Проснувшись, он должен увидеть вашу улыбку и услышать ласковый голос. Не подгоняйте его с утра, не дергайте по пустякам, не укоряйте за ошибки и оплошности, даже если что-то с вечера он не доделал («я же вчера предупреждала!»).

Не торопите ребенка. Рассчитывать время – это ваша задача, если это не удастся – не вина ребенка.

Не отправляйте ребенка в школу без завтрака. Для эффективной учебной деятельности мозгу необходимы и калории, и белки. Поэтому завтрак обязательно должен быть белковым (творог, котлета, йогурт, сыр, сметана) и питательным.

Прощаясь с ребенком перед школой, не напутствуйте его: «Не балуйся», «Веди себя хорошо», «Смотри, не нахватай двоек», а лучше пожелайте хорошего настроения, удачи, подбодрите его, найдите несколько ласковых слов. Вообще, каждый родитель должен знать тот уровень учебной ответственности, который повышает продуктивность работы его собственного ребенка без его невротизации.

Помните, что за «леностью» ребенка часто скрывается защитная реакция мозга, «закрывающегося» от непосильной нагрузки.

Если вы считаете, что нужно повысить уровень ответственности ребенка, делайте это не угрозой, не запугиванием. Попробуйте вызвать у самого ребенка желание приложить усилия к работе, постараться. Даже дрессировщики животных знают, что через поощрение можно добиться большего, чем через наказания. Вообще, добро сильнее зла.

Забудьте фразу «Что ты сегодня получил?» Встречайте ребенка после школы спокойно, не обрушивайте на него тысячу вопросов, дайте расслабиться. Если же ребенок перевозбужден, хочет поделиться с Вами, не отмахивайтесь, не откладываете на потом, а выслушайте, это не займет много времени.

Если ребенок огорчен, но молчит, не допытывайтесь, подождите, когда расскажет сам. Или помогите ему, создайте ситуацию доверия.

Выслушав замечания учителя, не торопитесь устраивать ребенку взбучку. Абсолютной истины не существует. Любая ситуация разными людьми может быть описана по-разному. Всегда нужно выслушать обе стороны и лишь потом делать выводы.

После школы не торопитесь сажать ребенка за уроки, ему нужно отдохнуть часа два для восстановления сил (а в первом классе – и поспать часа полтора).

Не заставляйте ребенка делать уроки в один присест. Через 15-20 минут занятий нужно делать 10-15 минутные перемены, лучше подвижные. Какой бы ни был гениальный Ваш ребенок, мозг работает по своим законам: ему нужен периодический отдых.

Во время выполнения уроков не сидите над душой ребенка. Дайте ему поработать самому. Если что-то не получилось, не разрешайте переписывать. Это – большая дополнительная нагрузка, да и результат в конце концов хуже, чем в начале. Важно, чтобы ребенок был настроен сразу на качественную внимательную работу. Лучше увеличить время на подготовку к урокам, концентрацию, психологическую настройку. Не торопите делать уроки. «Сначала подумай, а потом приступай к делу».

Если ребенок, выполняющий домашнее задание, обращается к Вам за помощью, постарайтесь уточнить, что именно у ребенка не получается. Например, он говорит, что не получается задачка. Выясните, понимает ли он

вопрос задачи, может ли рассказать условие, может ли составить рисунок к тексту и в чем, собственно, затруднение ребенка? Начиная помогать ребенку, придерживайтесь спокойного тона («Не волнуйся», «давай разберемся вместе»).

И еще: процесс обучения – не повинность, а радость. Знание, полученное без радости, не усвоено.

Создавайте у ребенка мотивацию достижения успеха: ребенок должен быть уверен в своих силах и в том, что у него все получится.

В течение дня нужно найти хотя бы полчаса, чтобы побыть наедине с ребенком, когда вы принадлежите только ему одному. Пошепчитесь с ним, приласкайте. У ребенка – всепоглощающая потребность в Вас. Она включает в себя физический контакт, эмоциональное, чувственное, словесное общение. В раннем детстве – потребность во взрослом, как носителе социального опыта. В дошкольном возрасте – потребность во взрослом, как в источнике знаний. В школьном возрасте – потребность в понимании и поддержке, в юности – потребность во взрослом, как близком друге. И во все возрасты – огромная потребность в биологических связях: прикосновении, родном голосе, родном взгляде ...

Требования к ребенку нужно гибко изменять в зависимости от самочувствия ребенка. Наиболее трудными для школьника являются первые полтора-два месяца учебы в первом и пятом классе, 2-4 первых недели учебы у детей других классов, у всех – декабрь, первая неделя после зимних каникул, февраль и май.

В эти периоды нужно особенно внимательно следить за состоянием здоровья и работоспособностью ребенка. При первых признаках переутомления следует сразу корректировать его режим, питание, характер общения с ним. Первыми признаками переутомления являются: появление раздражительности, нарушения сна, неустойчивость настроения, ухудшение аппетита. Изменяется почерк: усиливается сила надавливания ручки на бумагу, буквы начинают подпрыгивать на строке, теряют привычный наклон, появляются несистематические ошибки, связанные с ухудшением внимания, памяти, произвольного контроля.

Не оставляйте без внимания жалобы ребенка на головную боль, усталость, плохое самочувствие, особенно если ребенок высоко ответственный и не прекращает учебной деятельности при недомогании. Но следует помнить и то, что ваше чересчур экзальтированное отношение к болезненному самочувствию ребенка некритически им запечатлется и перенимается. Поэтому излишняя тревожность, беспокойство родителей по поводу болезни ребенка может вызвать у него ненужные страхи.

Даже «очень большие» дети (8-10-летние) любят на ночь сказку, колыбельную, телесную ласку. Это успокаивает, помогает снять напряжение, накопившееся за день, спокойно уснуть.

Перед сном не следует вспоминать проблемы дня, выяснять отношения, обсуждать завтрашнюю контрольную работу.

В целом, уделять внимание ребенку нужно не тогда, когда он «плохой», а когда он «хороший».

Старайтесь сделать так, чтобы в вашем общении с ребенком не доминировали слова «не делай», «нельзя», «почему ты так ведешь себя?». Последите за собой (поможет магнитофон или записывание своих фраз): у большинства взрослых общение с ребенком, к сожалению, сводится к бесконечным замечаниям.

Не давайте ребенку задания, с которым он наверняка не справится, даже если его сверстники давно ушли вперед. Задания должны быть такими, чтобы они были реально выполнимы, а деятельность ребенка – успешной, с улучшением индивидуальных результатов.

Требования и поощрения должны идти рука об руку, направленно на формирование устойчивой мотивации достижения успеха.

Если Вы не довольны ребенком, прежде чем раздражаться тирадой, вспомните, что лучше выдержать паузу, успокоиться, а потом уже реагировать. При этом «лучше ничего не сказать, чем сказать ничего».

Нужно доверять ребенку. Абсолютный, как Вам кажется, контроль над ребенком рано или поздно встретит скрытый или явный протест,

У ребенка должна быть определенная доля свободы, он имеет право на тайну. Уважать тайну сложно, но необходимо, искусство держать дистанцию, не отдаляясь от человека – труднейшее.

Любовь к ребенку нужно держать не в себе, а выражать, демонстрировать ему, чтобы он ни на минуту, что бы ни совершил, не сомневался, что Вы его любите. Никогда не грозите ребенку, что «отдадите его дяде, в интернат» или т.п.. Ваша любовь к нему должны быть безусловной, то есть без каких-либо условий (Не так: «Если получишь пятерку – тогда полюблю»).

Каждый день нужно начинать радостно, а заканчивать миром.

Если ребенок провинился, отчитайте его, но не мучайте его и себя в течение всего дня (недели), то и дело вспоминая про проступок. Наказание должно быть разовым, а не постоянным, как дамочков меч. Ребенок не должен уставать от внушений. Во-первых, мозг непроизвольно начинает защищаться от неприятной информации, захлопывая информационные каналы, закрываясь эмоциональным панцирем или протестным поведением, и поэтому эффективность таких внушений невелика. Во-вторых, постоянный акцент на отрицательных фактах ухудшает семейную обстановку, невротизирует всех его членов.

Ребенок должен быть полноправным членом семьи, который имеет право участвовать в ее общих делах, проявлять свои организаторские и другие способности, самостоятельность, предприимчивость.

Ребенок не такой, какой Вы. Он – другой, он – индивидуальность. И имеет право быть ею, как, впрочем, и Вы.

Многие из Вас скажут, что они именно так и воспитывают ребенка, а вот школа его ломает. И тоже, наверное, будут правы, потому что и в школе не все взрослые научились уважать индивидуальность ребенка или просто не

знают, как ее учитывать. Но ребенку-то нужно, чтобы взрослые вокруг него наконец-то договорились! Как же нам, взрослым, понять друг друга и ребенка, а ему – нас? Усилиями одного человека это сделать очень трудно. Будь он родитель, учитель, психолог или какой-то другой специалист, даже очень хороший. Вокруг ребенка необходимо *пространство* добра и уважения, в котором учителя, родители, врачи, психологи и сам ребенок находят общий язык.

2. Что зависит от школы?

Первое впечатление у всех, кто был в наших экспериментальных школах: насколько дети спокойные, уверенные, добрые, самодостаточные! Насколько комфортно учителям, они спокойны и расслаблены! Что это за школа? Чему и как учат в ней?

За много лет существования человечества было создано много систем обучения. Была ли среди них та, которая бы и учила, и охраняла здоровье? Если да, то что это за система?

Известно, что обучение и воспитание в народе существует столько, сколько существует человечество. В новых поколениях воспроизводится и наращивается накопленный человечеством опыт. Это знания о мире; знания о способах познания мира; знания о способах применения знаний; отношение к знаниям; процессу познания; к миру в целом, к себе в этом мире. Если бы народная педагогика ломала психику ребенка, вряд ли бы ее приемы закрепились в поколениях и были бы одинаковыми в разных культурах. Показательно, что методом проб и ошибок разные народы пришли к сходным принципам образования, сконцентрированным в народной педагогике. Это – пробуждение желания учиться; соединение чувственного и логического с практикой и трудом; эмоциональность учебных ситуаций; связь с житейскими ситуациями. Едино и требование к обучающему – доброта (заметьте, не ум!).

Проблема «обучение или здоровье», появилась, вероятно, лишь в школе, как организованной форме обучения, отражающей социальный заказ. Так, ориентация на зубрежку, механическое запоминание догм, уничтожение творческой мысли и своеволия – это характеристики школы, готовящей бездумных и послушных исполнителей, готовых безропотно подчиняться заведенному порядку. «Будь как все» – вот девиз такой школы. Каждый, кто «высовывается», рискует не только иметь неприятности, но и приобрести невроз.

Проблема здоровья школьников сегодня ясно осознается обществом. Однако решается она по-разному. Чаще школы идут по пути увеличения часов физической подготовки, модернизации медицинской службы школы, улучшения школьной мебели и т.д.. Это, безусловно, тоже очень нужно, но, к со-

жалению, не может решить всей проблемы, пока не будет преобразован сам характер учебной деятельности учащегося. А это, в свою очередь, прямо зависит от характера отношений, который складывается между учителем, родителем и учеником.

Когда-то А.Н. Тубельским бы предложен образ двух берегов реки образования. Если на классно-урочном берегу движение детей к заданным взрослым целям и стандартам осуществляется по заранее проложенным дорогам и в рамках жестких педагогических технологий, то на берегу противоположном – свободного образования – реализуется свободное развитие и через него, через творчество, к здоровью. о А.Н

Не случайно, и в документах Министерства образования по модернизации современной школы свободное развитие и здоровье рассматриваются как понятия взаимозависимые и взаимообусловленные. Если вспомнить, что здоровье предполагает совершенную систему саморегуляции, а саморегуляция – это оптимальное саморазвитие и самореализация, то становится понятным, что развитие и здоровье неразделимы /В.В.Давыдов,1995; А.М.Лобок,1997; А.В.Хуторской, 1998/.

Но и в рамках этой стратегии развития образования много разных точек зрения. Наша группа исследователей пришла к выводу, что условиям развития и здоровья всех участников процесса образования отвечает принцип экологической сообразности педагогического пространства.

Изначально довольно «узким» термином «экология» обозначали отношения, связи, существующие в природе. Теперь этот термин обширен, многофункционален. Д.С.Лихачев писал, что экологию, первоначально биологическую, можно трактовать и как культурную, нравственную. Экология – это система наук о взаимодействии в системе «живое – среда», причем среда – в широком смысле (биологическая, техногенная, социальная). Фактически, экология – это метанаука, это методология, это мировоззрение.

Принцип экологосообразности шире, чем природосообразности. Он предполагает адаптацию учебно-воспитательного процесса не только к индивидуальным биологическим, но и личностным особенностям учащегося и учителя, местной экологической ситуации, климату, рынку труда, социокультурным факторам, национальным традициям. Даже в разных районах небольшого города «микрoэкология» ребенка может существенно различаться.

Вот несколько примеров. Известно, что пространственно-временная организация учебно-воспитательного процесса и его содержание практически одинаковы что на юге, что на севере. Между тем, и природные, и социальные условия там разные. Нами показано, что в условиях Крайнего Севера в группе риска по «школьным» заболеваниям оказалось 94% стайеров (на юге их в этой группе в два раза меньше). Между тем, именно стайеры хорошо биологически адаптированы к условиям Севера. Получается, что направления адаптации ребенка к школе и к местному климату взаимно исключают друг друга (или образование – или здоровье).

Другой пример. В Иркутске в районе аэропорта у детей происходит компенсаторное повышение порога слуховой чувствительности. Это имеет характер защиты. Однако в находящихся там школах слухо-речевая нагрузка остается стандартной. Дети со сниженной слуховой чувствительностью оказываются плохо адаптированными к школе. Снова ситуация: или образование – или здоровье.

Следует вспомнить здесь и практику проведения контрольных работ, не зависимо от неблагоприятных метеоусловий, в дни геомагнитных бурь, хотя среди детей метеопатичность встречается не реже, чем у взрослых.

Очень актуальна сегодня и проблема этнокультурной маргинальности (диссоциации от своих национальных культурных корней) молодых людей, которую невозможно решить, опираясь только на принцип природосообразности.

Образно принцип экологосообразности можно представить так. Вспомните одуванчик. Если ветер занесет семя на пустырь, вырастет низкое растение, с компактной розеткой жестких листьев. Если *это же* семя попадет в лес, цветонос будет высоким, сочным, а листья темно-зелеными, широкими, мясистыми.

Системы обучения, реализуемые в разных экологических условиях, конечно, имеют общий стержень (инвариант, «генетический код»), но в остальном должны различаться, чтобы не разрушать идущие в человеке процессы адаптации к местным условиям.

Мы рассмотрим один, не претендующий на единственность, вариант экологосообразного образования.

Чему учат в такой школе? Экологическому мировоззрению. Умению самостоятельно добывать знания о мире и самом себе. Умению проектировать свою жизнедеятельность, реализуя свою индивидуальность и укрепляя свое здоровье, исходя из экологических императивов и нравственных ценностей.

Как учат? С помощью экологосообразных технологий, учитывая биосоциальные общие для всех законы познания, индивидуальные особенности и возможности ребенка, местные природно-территориальные, социально-экономические и социо(этно)культурные особенности региона.

Где учат? Не в стенах школы, а в большом организуемом социокультурном пространстве, в котором семья – активный и полноправный субъект образования, а школа – центр по формированию в социуме образовательной и эколого-оздоровительной политики.

Каков механизм оздоровлений? Не медицинский. Оздоровление идет без использования лекарств, витаминов, фитотерапии, лечебной мебели и проч.. Оздоровление осуществляется средствами самого образования, когда процесс решения задачи или способ заучивания стихотворения становятся лечебными. Разве такое возможно? Да. Наши исследования показали, что познавательная сфера ребенка, когда учебная деятельность становится ведущей в его психическом развитии, очень тесно связана не только с личностью ребенка, но и с его физиологией. Это уникальное время длится с 6-ти до 10-летнего возраста. Потом эти связи ослабевают, хотя и не исчезают вовсе. Просто для их оживления нужно уже больше времени, больше усилий.

Через оздоровительный процесс обучения происходит тренировка систем биологических регуляций ребенка, которые в это время как раз находятся в стадии становления. Если системы регуляции формируются здоровыми, то оздоровительный эффект сохраняется не один год (в отличие от действия лекарства).

Что соединяет все это в единую образовательную систему? Система управления, которая построена по принципу природного аналога, то есть по

тем механизмам управления, которые создала природа в живых существах. Человек давно задумывался над необыкновенными качествами управления в живой природе: ее надежностью, «живучестью», способностью приспособить организм даже к экстремальным условиям.

Мы рассуждали так. Обучающая среда, не вредящая здоровью, должна не разрушать системы регуляций ребенка, а, наоборот, их оптимизировать. Такими свойствами обладает управление в живой природе /Cannon W.,1929; Prigogine J.,1978/. Доказано, что в любой системе управления, обеспечивающей стабильное функционирование и развитие объекта, независимо от его природы, реализуются принципы биоуправления, биорегуляции.

Именно принципы биорегуляции были положены нами в основу системы управления Школы – экологического комплекса. Каковы они?

1. Принцип регуляции противоречия, или двойного управления функций (И.П.Павлов). И физиологические, и психические функции регулируются по принципу: «да – нет», «больше – меньше», «правое – левое». Применительно к учебному материалу это означает: логическое – образное, индуктивное – дедуктивное, абстрактное – конкретное. При нереализации этого принципа происходит «застывание» регуляции (например, детализация информации при невозможности ее обобщить или, наоборот, сложность проанализировать обобщенную информацию и т.д.).

2. Принцип расширения поля разнообразия (чем больше вариантов выбора у системы, тем тоньше регуляция, выше вероятность нахождения оптимальных в конкретных условиях вариантов реагирования). Отсюда несомненные преимущества двуполушарного, мультисенсорного обучения, свободы выбора способов, темпа обучения и т.д.

3. Принцип многообразия прямых, обратных и перекрестных связей в системе; союзнических, партнерских, нейтральных и конкурентных отношений между элементами и их блоками. Если отношения между детьми и взрослыми носят характер жесткого управления при неразвитости обратных связей, это приводит к низкой учебной мотивации ребенка, ослаблению его стресс-лимитирующих механизмов, замедлению формирования индивидуального стиля учебной деятельности. И, наоборот, чем более разносторонними по целям, содержанию, направленности и характеру будут связи между «исполнителями», «руководителем» и «объектом» управления, тем с большим заданием прочности работает такая система. Применительно к школе это означает многообразие партнерских, доверительных, конкурентных (не конфликтных!), союзнических отношений между семьей и школой; разносторонние взаимодействия учителя и учащегося (как взрослого и ребенка, как двух личностей, как жителей одного микрорайона, как представителей культур и т.д.); решение проблемы несовместимости учитель-ученик; профессиональное взаимопонимание психологов, врачей и других специалистов между собой и с учителем, воспитателем, родителем.

4. Принцип компенсации. Он соответствует принципу Ле-Шателье-Брауна, а также положению, сформулированному для дефектологии Штер-

ном, А.Адлером и Л.С.Выготским: «сам дефект создает стимулы для выработки компенсаций». То есть в самом организме заложены механизмы оздоровления, им лишь нужно помочь окрепнуть, проявить себя.

5. Поисковый режим регуляции, свобода колебаний, флуктуация и ритмичность биопроцессов. Чем выше поисковая активность – шире адаптивные возможности человека. Применительно к школе это означает свободу двигательного режима, творческого самовыражения, предоставление ребенку права на педагогический эксперимент, решающий голос в определении индивидуальной образовательно-оздоровительной траектории, обучение с учетом личных целей и т.д.. Выделен феномен творческого самовыражения учителя, как фактор, позволяющий перейти от дезадаптивного учебно-воспитательного процесса к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию, самоактуализации учителя в современном потоке культуры.

Наиболее созвучны принципам биорегуляции развивающее и эвристическое обучение. Развивающее обучение, в отличие от традиционного, предполагает усвоение учениками сообщаемых им знаний не путем механического запоминания, а через освоение способов продуктивной, творческой деятельности, диалог и сотрудничество, рефлексия. Дидактическая эвристика как педагогическая система родилась из идей свободного природосообразного образования, ориентированного на самореализацию детей и учителей. Она ставит цель освоения опыта старших поколений через их собственный опыт, сравнения собственного образовательного продукта с известными культурно-историческими аналогами, создания индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). Индивидуальная образовательная траектория (у нас – индивидуальная образовательно-оздоровительная траектория – ИООТ) реализуется через право учащегося на осознанный выбор смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов, на педагогическое экспериментирование, обучение через ситуации, предполагающие самоопределение учеников и эвристический поиск решения этих ситуаций.

Осилившие эти строки некоторые родители могут возразить: «Расхваливаете развивающую систему обучения, а ее дети «не берут», перегружаются, вот и вылезают разные болячки. Даже мы, взрослые, не можем понять учебник для первого класса». Но спорить мы не будем. Да, бывает и так.

Дело в том, что сам факт работы учителя с «развивающими» учебниками еще не означает, что учитель корректно, адекватно реализует идеи авторов развивающего обучения. Да и принцип экологосообразности далеко не всегда реализуется. Ведь он предполагает, в частности, адаптацию тех педагогических систем, которые были сформулированы 40-30 лет назад, к современным условиям: нынешнему состоянию здоровья детей, их современному питанию, экологической ситуации.

3. Экологосообразная модель управления школой

Сразу подчеркнем, что этот раздел предназначен для педагогов и даже еще уже – для администраторов, хотя, конечно, может быть полезен учителям и психологам.

Система управления, построенная по принципу природного аналога, имеет три обязательных контура, или три блока регуляции. Каждый из этих блоков обязателен и не может быть заменен другим. Фактически, любая система (природная, социальная, техническая), если она нацелена на устойчивое развитие, должна иметь эти три блока регуляции.

Первый блок, или основной контур, обеспечивается многообразием разноразветвленной сети связей между «руководителем», «исполнителями» и управляемым «объектом». Второй блок, или дополнительный контур, представляет собой ту часть системы, которая, оперируя внешней и внутренней информацией, обеспечивает адаптацию основного контура к среде. Третий блок, или защитный контур, или контур самосохранения, предохраняет систему от перегрузок через механизмы самокомпенсации (табл.7).

Таблица 7.

Функциональные блоки управления экологосообразным образовательным пространством

№	Название блока	Функции блока	Пути и способы реализации функций	Способы контроля результатов работы
1	Основной	Формирует субъект-субъектный характер отношений	Рефлексотворчество всех субъектов – семинары, психотренинги; индивидуальная работа, психодиагностика; реализация технологии привлечения семьи как активного субъекта в образование; Школа для родителей; система обязательных индивидуальных консультаций; введение оценки; непрерывная систематическая индивидуальная и групповая (семинары) работа с учителями; Областная метапрограмма подготовки педагогов, МРКЦП «Здоровье и образование»; воспитательная доминанта в образовании (система СНЭ и ЗОЖ-образования, реализующая диалог культур, диалог поколений)	Психодиагностика; анкетирование; результаты рефлексии.
2	Дополнительный	Адаптирует учебно-воспитательное пространство к учителю, учащемуся, семье, социуму, природно-территориальному окруже-	Познание окружающего мира и самопознание; обучение способам деятельности, включая способы самостоятельного добывания знания, самовоспитания, умению и навыкам контроля окружающей среды и саморегуляции; способам логического и творческого мышления; индивидуализация образовательного	Психодиагностика; анкетирование; результаты рефлексии; индивидуальные образовательно-оздоровительные траектории; паспорт здоровья учителя;

		нию, культуре	процесса, выбор индивидуально рациональных способов деятельности с учетом своей индивидуальности и особенностей окружающей среды; развитие творческих личностей, способных к жизнедеятельности в меняющихся условиях; выстраивание образовательного пространства на основе объективно существующих законов психики, природы и социума, развития, здоровьесотворения; интеграция; санитарно-гигиенические и режимные мероприятия; система экологосообразного школьного питания.	паспорта уроков в их динамике; результаты поэлементной оценки знаний; комплексная оценка состояния здоровья ребенка, учителя, семьи (региональный компонент мониторинга здоровья населения)
3	Защитный	Коррекция и реабилитация, вывод из ситуаций сбоев, конфликтов. Предотвращение возможных перегрузок в работе системы – служба прогноза.	Коррекция и профилактика заболеваний, неуспеваемости учащихся, конфликтов между субъектами образования, внутри-семейных конфликтов; коррекция внутрисемейного психоэмоционального климата; коррекция режима и питания; коррекция пространственно-временных характеристик учебно-воспитательного процесса; коррекция методов обучения и самообучения; коррекция сенсорной среды учебно-воспитательного процесса; работа службы прогноза	Нейропсихологическая диагностика; психодиагностика ребенка, семьи, социометрия; результаты медицинских осмотров; анкетирование; рефлексия

Основной блок

Опуская детали и специальные термины, отметим, что «объектом» управления в экологосообразном педагогическом пространстве являются процессы саморегуляции ребенка и взрослого. «Руководителем» становятся объективные законы познания, развития и здоровьесотворения (биосоциальные, онто-, фило- и социогенетические, законы индивидуального развития человека, эволюции живого мира и истории народов). «Исполнителями» являются учителя, учащиеся, родители и специалисты – психологи, медики, логопеды и т.д..

Чем более разносторонними по целям, содержанию, направленности и характеру будут связи между «исполнителями», «руководителем» и «объектом» управления, тем с большим заделом прочности работает такая система. Применительно к школе это означает многообразие партнерских, доверительных, союзнических отношений, например, между семьей и школой. Разносторонние взаимодействия учителя и учащегося (как взрослого и ре-

бенка, как двух индивидуальностей, как жителей одного микрорайона, как представителей этносов и т.д.). Это и социальная поддержка ребенка со стороны семьи, учителей, других детей. И решение проблемы психофизиологической и психологической совместимости учитель-ученик, преодоление ситуации «трудного учителя». И взаимопонимание психологов, врачей и других специалистов между собой и с учителем, воспитателем, родителем.

Принцип обратных связей – это и положительная учебная мотивация, обучение с учетом личных целей. Еще И.П.Павлов доказал, что положительное подкрепление (радость) ускоряет выработку условных рефлексов, негативное же (страх) приводит не только к задержке обучения, но и к протестным, агрессивным реакциям, неврозу. Положительная мотивация снижает физиологическую «цену» обучения, реализует т.наз постпроизвольное внимание (направленное и очень экономное): с опорой на интерес и любопытство. Понятно, что принцип обратных связей абсолютно несовместим с авторитарным типом отношений.

Опыт реализации экологосообразного образования позволил сделать следующие заключения по организации основного блока биоуправления.

- Основным условием сохранения здоровья школьника является демократический, неавторитарный тип взаимоотношений учитель-ученик-родитель.
- Использование в учебном процессе учебников развивающей системы обучения вовсе не гарантирует сохранения здоровья ребенка, если работа по ним не сопровождается глубокой перестройкой характера отношений между учителем, учащимся и родителем.
- Оздоровительный эффект от физических упражнений может быть полностью нивелирован хроническим эмоциональным стрессом в случае жесткой, авторитарной регуляции учебной деятельности ребенка.
- Не случайно, самое большое число сколиозов и кифозов – в классах с авторитарным, властным учителем. Требование, чтобы ребенок сидел прямо, в определенной позе, некоторыми учителями оправдывается заботой об осанке учащегося. Однако при длительном статическом напряжении мышцы ребенка быстро устают, перестают фиксировать прямое положение позвоночника. Этого удастся избежать при предоставлении ребенку права свободного выбора поз в течение урока.
- Ребенка нельзя *заставлять* выполнять задания (в т. ч. домашние), *заставлять* сидеть неподвижно, *заставлять* осуществлять действия, унижающие его собственное достоинство. Ребенок не солдат, а школа не казарма и не исправительная колония: ребенок имеет право на выбор, на шалость, на игру, на детство. Убив в душе шалуна, не вырастить свободную, творческую личность.
- Ребенок имеет такое же право на уважение, право быть самим собой, оставаться непохожим на других, что и взрослый.
- Не пытайтесь переделать природу ребенка: не делайте вишню из яблони потому, что Вам больше нравится вишня.

- Дорогие учителя! Часто ли у вас появляется мысль, что вы ведете урок «как надо», а не так, как хотелось бы вам и вашим ученикам? Если вы задумались над этим, вы на правильном пути.
- В условиях авторитарного воспитания у многих детей при выполнении контрольных работ, написании диктантов регистрируется намного больше ошибок, чем в классных и домашних работах. Обследование таких детей показало, что у всех у них в условиях стресса резко нарушается регуляция сердечно - сосудистой деятельности, повышается или падает артериальное давление, появляются спазмы в желудочно - кишечном тракте, возможна тошнота, даже рвота, отмечается повышенная потливость, резко падает внимание и снижается работоспособность.
- Авторитарный стиль общения с ребенком в семье является наиболее распространенной причиной ухудшения его здоровья в процессе обучения.
- Только на первый взгляд кажется, что авторитарный тип воспитания может сформировать у ребенка желаемые качества личности, характер. Сопротивление ребенка авторитарному давлению будет возрастать пропорционально его взрослению. С каждым годом вы будете чувствовать, что ребенок становится все дальше и дальше от вас, что ваш авторитет уже не такой бесспорный, а «ежовые рукавицы» должны становиться все более и более жесткими. Ребенок начнет грубить, протестовать, проявлять агрессивность. Наконец, вы поймете, что теряете его.
- Нельзя унижать ребенка в его собственных глазах, глазах детей, учителей, родителей. Нельзя допускать психологическое насилие над ребенком, строить отношения с ним, исходя из успешности освоения им учебных программ: «Люблю тебя, если бы хорошо учишься».
- Не ломать индивидуальность ребенка, даже если усредненный, среднестатистический подход к детям облегчает работу педагогу. Учителю необходимо постоянно рефлексировать.

Естественно, учитель, родитель и ребенок должны быть внутренне готовы к диалогу, открытости, доброжелательности, терпимости, уметь строить равноправные отношения с окружающими, развивать в себе способность понять внутренний мир другого и принять его. Такой диалог дает множественность ракурсов, на пересечении которых проявляется (по М.М. Бахтину): «доверие к чужому слову, ученичество, поиск глубинного смысла, согласие, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого». Организация учебного процесса как диалога требует изменения цели образования от «человека образованного», усвоившего и использующего социальный опыт к «человеку культуры», который сопрягает в своем сознании разные культуры, ориентирован на другого, предрасположен к диалогу, к выражению сущностного «Я».

Важнейшей формой материализации отношений между учителем и ребенком является отметка. Можно сколько угодно заверять ребенка в том, что учитель его уважает, но отметка все расставит по своим местам. Не нужно

верить некоторым детям, которые говорят, что отметка им безразлична. Это – своеобразная защита. Отметка – это то, что имеет безусловную силу психологического воздействия. В.Сухомлинский писал о том, что основная функция отметки – регуляция учебной мотивации ребенка. Сегодня отметка используется, как правило, в целях контроля, она обезличена, формальна, как штамп ОТК на заводе.

Невозможно гуманизировать характер отношений между учителем и учащимся, не изменив характер оценивания учебных успехов ребенка. «Презумпция вечной вины – школьная отметка подавляет память малыша, парализует его волю страхом, гонится за ним и повторяет: "Он плохой!"», - убежден профессор Шалва Амонашвили. Симон Соловейчик: «Страх перед отметкой лишает нас половины способностей». Существует много способов уйти от отметки, как дамоклова меча. Это и замена отметки оценкой. И отказ от красного карандаша. Или использование красного карандаша только для подчеркивания того, что у ребенка получилось. Это и выставление дробной отметки. И оценивание лишь части работы, которая хорошо получилась.

Оценка, в отличие от отметки, – не символ, не знак (цифра, солнышко, зайчик и т.п.). Оценка – это качественно-содержательная характеристика, при этом успехи ребенка сравниваются не с успехами товарищей, а со своими предыдущими. Оценка состоит из трех частей: поощрение; что не получилось (отмечается только что-то одно: или наиболее часто повторяющееся или самое важное для дальнейшего продвижения); что конкретно нужно сделать, чтобы уйти от этой ошибки.

Нужно быть идеалистом, чтобы думать, что мы все готовы к таким отношениям. Вот почему Школа – экологический комплекс предусматривает целостную *систему воспитания* и взрослых и детей в этом направлении, в рамках школы – целую систему подшкол.

Для семей – это обязательные Школы для родителей. Главным управлением общего и профессионального образования утверждена региональная Программа непрерывного образования родителей (начиная с женских консультаций) в рамках СНЭО. Как мотивировать родителей на учебу? Через их озабоченность здоровьем или (и) учебой своего ребенка. Во основе содержания такой Школы – выявление связей между системой отношений к ребенку, с одной стороны, и его здоровьем и учебой, с другой.

Для учителей – это *непрерывная*, многоплановая, с разнообразием форм, совместная и индивидуальная духовно-нравственная работа с постоянной рефлексией. Это крайне непросто, но именно через это идет личностный и нравственный рост Учителя. Творческое самовыражение педагога способствует самореализации каждого ученика в учебном процессе.

В Иркутской области разработан областной метапроект создания единой системы подготовки педагогов к работе в здоровьесберегающем образовательном пространстве. Метапроект вошел составной частью в принятую Думой Областную межведомственную комплексную целевую программу «Здоровье и образование». Согласно ему, с 1998 г. все учителя Иркутской области, независимо от специализации, в обязательном порядке при обучении в Иркутском ИПКРО на курсах повышения квалификации изучают соответствующий спецкурс. Кроме того, ежегодно более 1500 педагогов изучают здоровьесбере-

гающие образовательные технологии на проблемных курсах повышения квалификации (от 144 час до 540 час) и на курсах профессиональной переподготовки (1200 час). Изучение этих технологий введено и в педагогические колледжи. Кроме того, выстраивается система работы со студентами в этом направлении и в Иркутском государственном педагогическом университете. В рамках же одной школы это – систематические семинары, тренинги в течение всех лет внедрения технологий.

Таким образом, основной блок биоуправления обеспечивается организацией образовательного учреждения как школьно-семейного учебно-научно-консультативного центра. Он включает несколько подшкол: для детей и для родителей и для преподавателей; несколько ступеней обучения (подготовительная, начальная, основная, старшая); несколько систем обучения по усмотрению школы и по согласованию с родителями учащимися; несколько форм обучения (в школе, на дому, экстернат, дистанционное обучение).

Блок адаптации (дополнительный)

Этот блок управления адаптирует учебно-воспитательное пространство образовательного учреждения к индивидуальности учителя, учащегося, семьи, а также к особенностям социума, природно-территориального окружения, культуры.

Реализация этой цели осуществляется по 6 направлениям: 1) познание окружающего мира и самопознание, 2) обучение способам деятельности, включая способы самостоятельного добывания знания, самовоспитания, умения и навыки контроля окружающей среды и саморегуляции; способы логического и творческого мышления; 3) индивидуализация образовательного процесса, выбор индивидуально рациональных способов деятельности с учетом своей индивидуальности и особенностей окружающей среды; 4) развитие творческих личностей, способных к жизнедеятельности в меняющихся условиях; 5) выстраивание образовательного пространства на основе объективно существующих законов психики, природы и социума, развития, здоровьесотворения; 6) интеграция.

1. Познание окружающего мира и самопознание. Отвечает на вопросы: «Что такое мир? Кто я? Зачем я в этом мире?». Реализуется через концентр содержания образования, интегрирующий знания о мире в метазнания и имеющий философско-культурологическую основу, а также через соответствующие, 2 раза в год (осенью и весной), тематические интегративные дни, завершающиеся проектным творчеством. Погружение человека (ребенка и взрослого) в культурный поток, сопоставление собственно образовательного продукта с культурным аналогом, превращение человека образованного в человека культуры (Д.С.Лихачев). Создана и продолжает разрабатываться система региональных учебников, построенных на полиэтнокультуре народов Прибайкалья как базе, отправной точке поликультурного образования. Это направление в образовании детей координировано с содержанием работы Школ для родителей, бабушек и дедушек и составляет дидактическую основу укрепления (восстановления) диалога поколений, диалога культур.

Созданы детские учебники нового типа – для семейного чтения («Экологическое творчество» для 1,2,3 и 4 классов, авторы: Д.К.Дзятковский, Е.Н.Дзятковская, С.Н.Асламова).

Самопознание реализуется на всех уроках, но координируется на обязательных с 1 по 11 класс (школьный компонент) уроках психологии (в разных экспериментальных школах они называются по-разному: «Учись учиться», «Уроки саморегуляции», «Психология» и др.). С первого класса дети изучают особенности своей памяти, внимания, скоростных характеристик, режима, оптимальных условий выполнения уроков, здорового образа жизни и т.д..

2. Обучение способам деятельности. Включаются способы самостоятельного добывания знания, самовоспитания, умения и навыки контроля окружающей среды и саморегуляции; способы не только логического, но и творческого мышления. Такое обучение идет на всех предметах с 1 по 11 класс, но интегрируется через сквозной, с начальной школы до выпускного класса концентр содержания образования «Логика. Основы теории аргументации» (учебно-методический комплекс М.Б.Дьяковой). Для интеграции содержания всех предметов с этим учебным курсом каждую четверть проводится координирующее заседание всех преподавателей-предметников по параллелям. Обучение саморегуляции, рефлексотворчеству входят в выше описанный концентр «Психология», а способам творческого мышления – в учебный курс «Экологическое творчество».

Вот что пишут дети о важности для них уроков обучения саморегуляции (стиль не редактирован):

- "...это когда человек себя любит! Она нужна, чтобы человек себя контролировал. Она мне дает много силы. Я держу себя в руках. Контролирую свой мозг".

Аня С., 7 лет.

- "...во - первых, регуляция нужна для того, чтобы уметь понимать себя и устанавливать хорошие отношения. Ведь наверняка, каждый нуждается в друзьях. Ведь если ты будешь кричать на друзей, то они на тебя обидятся. Регуляция, это чувство, которое заставляет человека нормально разговаривать, не кричать. Если свою регуляцию развивать, то у тебя будет много друзей и хороших товарищей. Когда себя регулируешь, то спохватываешься. Вот тебе захотелось крикнуть, а ты не кричи! Пробуйте себя регулировать!".

Оля К., 8 лет.

- "... саморегуляция дает мне любовь к другому. Я уже умею себя регулировать и хочу еще лучше."

Борис Я., 7 лет.

- "...чтобы управлять своим мозгом. Она дает контроль над собой. Я умею настраивать себя к работе."

Петя Л., 8 лет.

- "...умею приготовить к работе глаза, уши, мозг".

Маша А., 7 лет.

Благодаря такому обучению источник оптимизации школьной адаптации перемещается из внешней среды внутрь ребенка. Как писал французский педагог Френе, «ребенок – молодое животное, пасущееся на лугу и самостоятельно выбирающее, какие травы ему есть, а какие - нет». Задача учителя заключается в том, чтобы, подобно пастуху, вывести детей на луг знаний, чтобы они самостоятельно выбирали их в соответствии со своими потребностями и возможностями. Реабилитационное значение этого принципа по-

нял еще в 17 веке великий педагог Я.А.Коменский, который отмечал, что «если мы намереваемся искать средства против недостатков природы, то нам приходится их искать не где-либо, как в самой природе». И далее: «Каждая вещь (как и ребенок) не только легко позволяет себя направлять туда, куда влечет ее природа, но более того, и сама охотно устремляется туда и испытывает страдания, если ей в этом помешать. Метод обучения должен быть естественным, ведь все, что естественно, развивается само собой».

3. Индивидуализация образовательного процесса, выбор индивидуально рациональных способов деятельности с учетом своей индивидуальности и особенностей окружающей среды.

В начальной школе разработка партикулярных и индивидуальных образовательно-оздоровительных траектории (ИОТ) осуществляется специалистами (учитель, врач, психолог) по методу проведения супервизорной группы в модификации. С 5-6 класса (индивидуально) ИООТ разрабатываются с привлечением ребенка «с правом его решающего голоса». Известно, что в принципе возможно два подхода к дифференциации обучения: либо каждому ребенку предлагается дифференцированный материал по степени сложности или направленности, либо создается собственная образовательная траектория освоения всех учебных дисциплин каждым учеником. Если ребенку будет предоставлена возможность самому определять индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин, ставить собственные цели в изучении конкретной темы, выбирать оптимальные формы и темпы обучения, применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям, рефлексивно осознать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности, то каждый ребенок сможет предложить собственный вариант своего обучения. В этом – огромный ресурс внутришкольной диверсификации образования. Здесь ребенку помогают знания своей индивидуальности, с учетом которой он выбирает индивидуально рациональные приемы и способы деятельности, прежде всего работы с информацией.

4. Развитие творческих личностей, способных мыслить в категории вероятности, формировать открытую познавательную картину мира, действовать в нестандартной ситуации.

Творческая (поисковая) деятельность человека является важнейшим и наиболее эффективным средством его биологической и социальной адаптации. Трудно найти школу или высшее учебное заведение, в планах которых не значились бы задачи развития творческих способностей учащихся. Однако в большинстве случаев понимание структуры процесса формирования творческой личности отсутствует.

В нашей практике в процессе развития творческих способностей человека в любой сфере его деятельности на первый план выступает не его профессиональная подготовка, а три обязательно предшествующих ей три этапа (Д.К.Дзятковский).

1. Выявление типа творческой личности с дальнейшим развитием ее свойств и качеств (выявление способностей к тому или иному виду творчества – изобразительному, научному или инженерно-конструкторскому). Поскольку каждый тип личности характеризуется особенностями поведения, общения, мышления, эмоциональности, то педагог получает возможность лучше понять ребенка.
2. Определение круга творческих предпочтений, «русла» творческих интересов личности и их развитие, усложнение, разнообразие (человек – человек, человек – вещь, человек – природа, вещь – вещь, человек – среда и т.д.).
3. Выявление уровня творческого мышления с целью его развития и совершенствования (ассоциативность мышления, стереотипность мышления и творческая работоспособность). Развитие творческого мышления включает в себя обучение целеполаганию (тактическому, стратегическому), анализу ситуации и моделированию условий творческого процесса, стратегиям поиска (линейной, разветвленной и др.), выбору варианта, направленности, средств реализации, принятию решения. Развитие ассоциативно-чувственного мышления, интуиции, фантазии и воображения.

Практика показывает, что зачастую развитие творческих способностей индивида ограничивается формированием у него определенных технологических навыков, освоением приемов и секретов ремесла. В результате на выходе мы получаем ущербную личность, с неразвитыми способностями самовыражения, чувствующую, но не умеющую через средства искусства выразить свои чувства. Отсюда и берется огромная масса «ремесленников» (а не мастеров) с нереализованным творческим потенциалом. Это направление работы блока реализуется через сквозной учебный курс «Экологическое творчество» (другое название – «Основы экологического дизайна»).

5. Выстраивание образовательного пространства на основе объективно существующих законов развития психики.

Наиболее полно эти законы учтены в теории учебной деятельности В.В. Давыдова и его школы.

Направленность развития познания в филогенезе (повторяемое в онтогенезе): от чувств и эмоций к целостному недифференцированному образу, затем к логике и дифференциации образа, с последующим восхождением к речевому смысловому дифференцированному образу. Развитие процессов познания вообще и умственное развитие ребенка, в частности, идут от общего к частному, от форм однородно – простых, глобальных и целостных, к формам разнородно сложным и внутренне расчлененным», когда параллельно процессам дифференциации идут процессы интеграции, обеспечивающие формирование более сложных связей целого.

Развитие мозга реализуется в направлении от стволовых к корковым структурам (от эмоций к их управлению), от правого полушария к левому и их интеграции (от чувственных образов к логике и смысловым образам). Принцип одновременной работы двух полушарий в процессе раскрытия потенциальных возможностей человека снимает культуральный конфликт

между рациональным и интуитивным началом, между «логосом» и «сенсом», формирует гармоничное, целостное мышление человека.

Согласно представлениям о наличии трех подструктур сознания (подструктура представлений, подструктура отношений и подструктура стратегий и технологии деятельности – то есть «Я знаю», «Я хочу», «Я умею»), эффективность учебно-воспитательного процесса значительно повышается при воздействии на все эти подструктуры.

Мультисенсорность образовательной среды опирается на естественные межанализаторные связи мозга, полимодальность структуры восприятия человека.

Гендерные особенности созревания мозга.

Этнокультурные закономерности формирования психики (национальное сознание, национальный уклад, архетипы поведения): полиэтнокультурное наследие рассматривается как исторически сложившаяся система обеспечения психологической адаптации человека.

6. Интеграция.

Важнейшим условием выполнения школой роли социокультурного центра является целостность образовательного пространства, достигаемая разнообразно направленными процессами интеграции.

Известно, что интеграция – ведущий принцип развития образовательных систем. Разрабатывая его направления, мы ответили для себя на следующие вопросы: зачем интегрировать, что интегрировать и как интегрировать?

Формирование целостной картины мира реализуется лишь через погружение человека в целостный культурный поток (природо-, социо- и культуросообразный). Формирование человека культуры осуществляется путем активного, через свободный выбор, впитывания культурных ценностей (инкультурация) и их трансляция в социум (транстенденция). Задача образовательного пространства – создать условия для диалога культур, обеспечить ребенку активное взаимодействие с целостным культурным потоком. Через природо- социо- и культуросообразность информационной среды человека обеспечивается его психологическая, эмоциональная, поведенческая адаптация к среде.

Основополагающей составляющей интеграционного процесса является включение личности в контекст культуры. Овладение приемами интеграции дает педагогу возможность приобщения к особой форме культуросообразной деятельности в системе образования, в которой важно не только сохранять культурные нормы и транслировать культурную информацию, но и создавать условия для самоопределения педагога и учащихся в пространстве культуры, позволяющем создавать новые образцы. Результатом решения данной проблемы должен стать определенный уровень развития поликультурного сознания.

Целостность образовательного пространства можно рассматривать с различных, но взаимосвязанных, точек зрения. Например, с позиций непре-

рывности образования и преемственности в его организации, которые требуют формирования определенной культуры познавательной деятельности, определенной культуры мышления в целом. Это, в свою очередь, диктует такую реорганизацию объема и характера содержания обучения, в которой усиливается деятельностный компонент, в том его смысле, что необходимо специальное формирование приемов и способов деятельности как общеучебных, так и специально-предметных.

Объектами интеграции являются не только знания, но и системы действий, виды и способы деятельности, а также модели объективных процессов и явлений, закономерности процесса познания мира средствами науки и искусства, содержание образования детей и просвещение родителей, философия, приемы и методы воспитания в школе и семье.

Интегрируются информационные каналы взаимодействия человека с миром (природой, знаковыми системами, искусством, наукой, техникой), способы познания, педагогические цели. Основой межпредметной интеграции становится интегральная индивидуальность человека, как субъекта образования.

Как осуществляется интеграция? Через концентры содержания образования. Первый – основы экологического дизайна, «Экологическое творчество» (координация информационного компонента различных учебных дисциплин и обучения способам творческого мышления). Второй – первоначальные основы логики (координация формирования приемов и способов познавательной деятельности). Третий – основы общей психологии (рассмотрение сознания и мышления с позиций их носителя – координация формирования процессов саморегуляции). Если первые два курса показывают общие подходы к приобретению знаний, в частности, формируют умения и навыки системного анализа, то последний как раз и является тем курсом, который может вооружить школьников дополнительными знаниями и умениями регуляции собственной умственной деятельности, отбору рациональных для себя способов деятельности в целесообразной для себя области знания.

К этому следует добавить упоминаемые выше интегративные дни, которые позволяют ввести учащихся в культуру диалога. Это специальный курс, состоящий из двух занятий в каждом учебном году (в начале учебного года и в его конце), в течение нескольких учебных дней. Сначала дети входят в проблему, которая рассматривается на уроках по всем учебным предметам. На таких занятиях присутствуют все учителя, работающие в данном классе, но не в качестве наблюдателей, а в качестве участников диалога. Занятия, как правило, проводятся вне стен школы (в музее, на улицах города, в исследовательской лаборатории, в ателье, на заводе и т.д.) и заканчиваются проектным творчеством и защитой проектов. Заметим, что две культуры (научно-техническая и художественная) в образовании соединяются в единой проектной культуре моделирование специфических педагогических ситуаций, интегрирующих естественнонаучную, гуманитарную, художественно-эстетическую и техническую среду. В результате таких интегративных дней развивается творческий поликультурный стиль мышления, позволяющий выйти за рамки одного предмета и воспринимать образовательный процесс как единое целое.

Такие "погружения" сочетаются с "погружениями" предметно-тематическими. Последние, как известно, позволяют учить детей системному анализу, и связаны с интеграцией содержания образования. При этом интеграция (точнее в данном случае – координа-

ция) возможна в связи с рассмотрением любой информации в контексте эволюции культуры и общества в целом. Основанием для координации могут стать закономерности познания мира средствами различных наук и различных видов искусства. На таких занятиях рефлексивный этап становится не желательным, а обязательным. Рефлексия позволяет участникам занятий осознать свои "приобретения" и те проблемы, которые пришлось при этом решать. Кроме того, она позволяет определить, какие задачи следует сформулировать для дальнейшей работы по каждому учебному предмету и для совершенствования своих умений в области организации самообразования. Причем, это касается не только учеников, но и преподавателей. На основе рефлексивного анализа результатов своей учебной деятельности школьники постепенно "подходят" к созданию своих индивидуальных обучающих программ.

В основе внутриспредметной, межпредметной интеграции, интегрированных дней и уроков – метазнания и метаязык. В основе метаязыка – общность мыслительных процессов ребенка в разных предметах. Основы технологии использования преподавателями метаязыка изложены в пособии для учителей М.Б.Дьяковой.

Подобные изменения содержания образования требует преобразования содержания контроля результатов обучения. Возникает необходимость контролировать состояние таких параметров как степень владения конкретными приемами и способами деятельности в различных областях знания, умения определять для себя оптимальные приемы и способы деятельности, свои затруднения (их причины), формулировать цели работы на перспективу и т.п.. Вводится поэлементная оценка знаний.

Важная роль в работе адаптивного блока отводится психологической службе образовательного учреждения. Направления ее работы: информативное, аналитическое и стилевое. Каждое из них включает три структурных блока: работа с детьми, работа с родителями и работа с педагогами.

Информативное направление выполняет следующие функции: углубление психолого-педагогических знаний и формирование педагогической культуры у родителей; передачу педагогам информации о принципах и подходах развивающего и проблемного обучения, педагогики сотрудничества, психолого-педагогической сущности процессов индивидуализации, оптимизации и интеграции в образовательном пространстве; развитие у детей стремления к самопознанию и самосовершенствованию через ознакомление их с основными психологическими понятиями, способами саморелаксации и саморазвития.

Аналитическое направление включает свои специфические функции:

- 1) изучение особенностей внутрисемейной эмоциональной атмосферы, типа семьи, стиля воспитания, характера общения между детьми и родителями, а также личностных особенностей родителей;
- 2) диагностика когнитивной, эмоционально-волевой и личностной сферы учащихся, их коммуникативных навыков, определение способностей;
- 3) определение индивидуальных особенностей каждого педагога, оценка профессиональной деятельности учителей и совместимости с учениками и родителями.

Приведем кратко, без пояснения, структуру комплексной диагностики ребенка.

Медико-биологическая диагностика

1. Данные об анамнезе и донозологических проявлениях у ребенка (анкета разработана в НИИП и РЧ НЦМЭ ВСНЦ СО РАМН)
2. Медицинское обследование.
3. Определение ИВТ по А.М.Вейну в модификации Н.А.Белоконь /Белоконь Н.А., Кубергер МБ., 1987/.
4. Определение ритмов работоспособности по В.И.Макарову /1986/.
5. Определение типа функциональной конституции ребенка /Казначеев В.П., 1996/.

Психолого-педагогическая диагностика (Э.Симерницкая «Лурия-90»; Е.Н.Дзятковская, 1998).

1. Оценка сенсорных и моторных асимметрий, выделение детей с неустановившейся латерализацией.
2. Определение модальной структуры восприятия, выделение детей с несформированными межанализаторными синестезиями.
3. Определение когнитивного стиля, выделение детей с трудностями перехода от анализа к синтезу и наоборот.
4. Определение способа кодирования информации, выделение детей с трудностями перекодирования информации (схема - образ и наоборот).
5. Определение качества межполушарного переноса информации зрительной, тактильной, кинестетической, слуховой.
6. Оценка уровня поисковой активности ребенка (дивергентной и креативной), как интегрального стресс-лимитирующего механизма.
7. Определение психологической и физиологической устойчивости ребенка к ситуации информационного стресса по М.Хананашвили.
8. Оценка состояния стресс-лимитирующих механизмов эмоциональной и мотивационно-волевой регуляции (система методик).
9. Нейропсихологический анализ трудностей обучения.

Социальная диагностика

1. Определение состояния социально-коммуникативной регуляции и ее стресс-лимитирующих механизмов.
 2. Социометрический анализ (стандартная методика)
 3. Изучение семьи, определение типа семейных отношений (набор методик)
- Стилевое направление (коррекционное) деятельности психологической службы мы рассмотрим в третьем блоке управления – защитном.

К адаптивному блоку относится, конечно, и система санитарно-гигиенических мероприятий и даже ... система школьного питания.

Экологосообразная диетология является ведущим ключом к управлению развитием и формированием здоровья детей.

Адаптогенная диета. В зонах экологического неблагополучия система алиментарной (пищевой) адаптации ребенка является одной из наиболее перспективных, по сравнению с медицинской, профилактик заболеваний школьника. Она предполагает следующие поправки в физиологическую диету:

- 1) увеличение количества потребляемого белка на 10% и выше;
- 2) повышение калорийности пищи на 15%
- 3) введение в пищу нутриентов, способствующих повышению защитно-приспособительных возможностей организма (адаптогенов: черемша, брусника, кедровые орехи, облепиха и др.).

Последние стимулируют активность правого полушария, укрепляют контроль за негативными эмоциями, способствуют снижению повреждающего действия на организм вредных факторов внешней среды.

С декабря месяца вводится иммуногенная диета. В обязательный перечень продуктов входят баранина, скумбрия, красная фасоль, мидии, соя, любой набор кисломолочных продуктов, брусника, облепиха.

К концу учебного года в рацион школьного питания вводится антрестрессовая диета. Для нее характерна полноценность белкового состава: сыр (10-15 г/день), творог (40-50 г), мясо, рыба, яйца, бобовые, в том числе соя, гречка, овсянка, мембранотропные, повышающие антитоксическое действие печени продукты - творог, свекла, капуста, томаты, кедровые орехи, семечки. Углеводы, в частности, сахар заменяется на мед, нектар, пыльцу. Активно используются полимерные углеводы (пектин, целлюлоза), которые способствуют выведению из организма тяжелых металлов, гасят свободно-радикальные реакции, нормализуют перистальтику кишечника и его микрофлору.

Блок защиты

Защитный контур управления, или контур самосохранения, отвечает за безопасность образовательной среды для ребенка, предохранение системы от перегрузок. Механизм его работы: своевременная профилактика и коррекция сбоев через активизацию механизмов самокомпенсации помех, возникающих в разных иерархических уровнях системы, с помощью системы обратных связей.

Появляется службы прогноза, оценивающая тенденции изменения экологической (техногенной) ситуации, социального заказа, социально-экономической, демографической и социокультурной обстановки, перспективы образовательной политики государства и т.д..

Источником перегрузок и сбоев системы могут быть как внутренние причины (заболевания учащихся, конфликтные ситуации в коллективе), так и внешние (внутрисемейные проблемы, агрессивная внешняя информация, ухудшение экологической ситуации в регионе, экономический кризис и т.д.). На уровне организма и личности человека перегрузки гасятся системой укрепления иммунитета; формированием способов проработки стрессов, навыков межличностных коммуникаций; оптимизацией Я-концепции человека, снижением степени этнокультурной маргинальности и т.д.. На уровне межличностных отношений работа в условиях перегрузок обеспечивается различными моральными и материальными стимулами, вводом в работу мощных резервов социальных коммуникаций, профилактикой трудностей обучения, семейной психокоррекцией и т.д.

Здесь работа не только медицинской, но и психологической службы:

- 1) коррекция внутрисемейных проблем, супружеских отношений и взаимодействия между детьми и родителями, формирование «оптимальных» семей;
- 2) оказание психокоррекционной помощи детям при наличии проблем в развитии познавательных процессов, формировании личностной и коммуникативной сферы, приобретении более высокого социального статуса, становлении полоролевой функции, при отсутствии контакта с педагогами;
- 3) коррекция образовательного процесса в связи с индивидуальными изменениями работоспособности субъектов образования, возникающими конфликтами и т.д..

Определение общих целей и путей коррекции происходит на заседаниях супервизорных групп – групп профессиональной взаимопомощи педагогов, психологов, медиков.

Интеграция коррекционно-реабилитационной деятельности, направленной на отдельную семью, ребенка или педагога, и осуществляемой психологами, врачами и другими специалистами, осуществляется с учетом индивидуальных особенностей ученика или учителя, внутрисемейного климата и стиля коммуникации в семье, воспитательной идеологии семьи. Подчеркнем, что уже на этапе приема ребенка в 1 класс школой и семьей тщательно оговаривается направление воспитания ребенка, заключается Родительский договор.

Работа с семьей для каждой школы представляется одной из самых тяжелых. Наш многолетний положительный опыт убеждает в том, что основная причина конфронтации семьи и школы кроется в характере наших отношений, непонимании (нежелании понять) друг друга. Вспомните свое настроение, когда вдруг среди размеренной жизни и череды планов Вас вызывают в школу. Буря эмоций, амбиций, переживаний, раздражения, досады, нарушенный сон и т.д.. Подсознательно Вы готовитесь в контраргументам, возражению, перекалыванию вины, к неприятностям. Учитель, вызвавший Вас в школу должен учесть это и строить разговор в совершенно другом русле: доброжелательности, уважения, почтения к Вам, доверительности, обязательно сообщая Вам приятную информацию о Вашем ребенке. Ведь в каждом ребенке есть много положительного, вот и начинайте разговор с этого. С его способностей, положительных личностных качеств, важны даже внешние данные. Не высказывать обвинения друг другу, а искать совместные решения, которые устраивали бы всех. Семья должна быть уверена в том, что она будет ограждена от грубого внешнего вмешательства, сохранится конфиденциальность информации о семье. Общение педагогов и родителей не должно носить характер нотации или нравоучения. Допускаются лишь исключительно равные, партнерские отношения в атмосфере сотрудничества. Только в этих условиях формируется взаимодоверие, когда педагогу, психологу открываются самые сокровенные тайны. При этом очень важно ни в коем случае не подвергать сомнению полученную информацию.

В наших школах работа с родителями проводится специалистами регулярно по определенному графику (расписанию), который согласовывается с педагогами, учениками и родителями и неукоснительно выполняется. Кроме недельного расписания, в которое включаются консультации психолога, врача, педагогов, часы коррекционных занятий, составляется план на месяц. В нем указываются даты собраний, тематических лекций для родителей, совместных школьно-семейных мероприятий. При организации фронтальной работы с родителями используются такие психотехнические упражнения, как «Настроение» (обучение приемам снятия эмоционального напряжения), «Как не ссориться», «Ревизия», «Анонимный список претензий» (коррекция внутрисемейных отношений), «Дочки-матери», «Моя семья» (семейные отношения глазами детей) и др.. Такая работа не проходит без обмена опытом

семейного воспитания. Это сближает аудиторию, роднит незнакомых людей. В процессе общения, родители смелее начинают высказывать свои мнения, делиться успехами и неудачами, просить совета. Задумываются над укладом жизни в своем доме и, в конце концов, начинают пересматривать свои позиции в общении с детьми, изменяют свое отношение к детям, школе и т.д.

Следует подчеркнуть, что если основная коррекционная работа с семьей приходится на психологическую службу образовательного учреждения, то основная коррекционная работа с ребенком приходится на сам процесс обучения. Когнитивные «застревания», некомпенсированные слабые звенья процесса получения, обработки и преобразования информации поддаются коррекции специальным характером учебной деятельности. Речь идет о том, что даже в массовых классах учебно-воспитательный процесс должен быть коррекционно направленным. Детям с разными учебными проблемами, как лекарство, приписывают свой способ решения задач, написания учебных текстов, чтения. Ежедневно используя эти способы работы с информацией, ребенок тренирует те звенья нервно-психической регуляции, которые были дефектны или просто еще не созрели. Для дошкольников и младших школьников реабилитационный эффект в среднем достигается через 2 месяца. Для 14-летних детей и старше это время, конечно, больше и может составлять даже 6 месяцев.

Те педагогические технологии, которые были рассмотрены нами в адаптивном блоке как природо-, социо- и культуросообразны, работают и в этом блоке, но уже как коррекционные. И это не случайно, ибо в основе и адаптации, и коррекции – универсальные законы биорегуляций. Поэтому при необходимости вводятся коррекционно направленные изменения в питание школьника, его режим, даже в окружающее сенсорное окружение. Известно, что цвет, музыка обладают сильным коррекционным воздействием. Нами разработаны также специальные цветографические композиции направленного воздействия (для детей неуверенных и мало творческих; для детей подвижных и мало внимательных; для детей утомляемых; для детей перевозбужденных и т.д.). Эффективность их психофизиологического воздействия доказана электрофизиологическими и клинико-лабораторными методами.

Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса реализуется не только через индивидуальные образовательно-оздоровительные программы, но и фронтально, для всех детей класса. Это значит, что на каждом уроке для всех детей предлагаются такие способы работы с информацией, которые полезны для всех. Так, новые возможности для коррекционной педагогики открывает тренировка двуполушарного подхода к мышлению, усиление внутриволушарных, ассоциативных, межанализаторных связей, корково-подкорковых отношений, психомоторных взаимодействий. Это позволяет в условиях класса обычной наполняемости объяснять новый материал с опорой на сильную сторону каждого ребенка; закреплять материал с развитием связи между слабой и сильной стороной ребенка, а контроль знаний вести опять-таки с опорой на его сильную сторону.

Таким образом, коррекция учебных затруднений ребенка – дело не только и не столько психолога. Это комплексная проблема и решать ее нуж-

но совместными усилиями самого ребенка, родителей, учителей с помощью специальных технологий обучения и воспитания.

Зачастую родители, не понимая истинных причин учебных трудностей ребенка, считают, что все проблемы ребенка в том, что он просто не учит правила. На вопрос, какие у ребенка наблюдаются типичные ошибки, они отвечают: «Все ошибки – на правила», не понимая, что правила потому трудно и усваиваются, что соответствующий участок мозга, ответственный за усвоение этого правила, недостаточно зрелый или имеет нарушения. ПОЭТОМУ НАКАЗАНИЕ РЕБЕНКА НЕ МОЖЕТ РЕШИТЬ ПРОБЛЕМУ, НЕВРОТИЗИРУЕТ ЕГО, УХУДШАЕТ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ФОРМИРУЕТ СТОЙКОЕ НЕПРИЯТИЕ УЧЕБЫ.

На период коррекции вокруг ребенка должна быть создана благоприятная психосоциальная и психоэмоциональная среда.

Во-первых, должен быть уменьшен объем домашних заданий, так как трудовые затраты на их выполнение ребенком увеличиваются из-за изменения характера работы с информацией. Содержание домашнего задания изменится в соответствии с направленностью коррекционной помощи ребенку.

Во-вторых, на уроке полностью исключается ограничение времени на выполнение ребенком классных заданий, то есть условия цейтнота. Снижаются все требования к почерку ребенку.

В-третьих, если коррекция не была осуществлена в детском саду усилиями воспитателей и психологов, для школьников большая часть упражнений должна приходиться на домашнюю работу, то есть быть рассчитана на помощь родителей. Именно на их плечи ложится самая основная и кропотливая работа.

В-четвертых, усилиями и родителей, и психологов, и учителей (воспитателей) вокруг ребенка создается благоприятная эмоциональная атмосфера, ситуация успешного обучения, когда любой успех ребенка сразу же поощряется, максимально снижается критика, вместо отметок на время коррекции (от 1 месяца и более) вводятся оценки – словесные поощрения как в письменном, так и устном виде. Важным является НЕ СРАВНИВАТЬ ребенка с другими, вести его индивидуально, очень постепенно приближая ситуацию успеха к реальной ситуации обучения. Родителям нужно убрать из общения с ребенком такие слова, как «НЕВНИМАТЕЛЬНЫЙ. НЕ СТАРА-ЕШЬСЯ. ЛЕНИШЬСЯ. ВРЕДНЫЙ. УПРЯМЫЙ. ХУЛИГАН и прочие.

В-пятых, нужно, чтобы ребенок сам хотел избавиться от ошибок. Работа из-под палки, по принуждению, когда ребенок воспринимает занятия как наказание, НЕ ДАСТ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА.

■ Любое проявление лени, агрессии, протеста, «вредности» ребенка чем-то обусловлено: ищите причины в себе, в учителе, в здоровье. Не «пресечь», «подавить», «заставить», загоняя проблему внутрь, воспитывая «зверенышей», а повлиять на причину, хотя это и сложнее.

Резюме

СОДЕРЖАНИЕ ЭКОЛОГОСООБРАЗНОГО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА должно быть направлено на:

- 1) формирование положительной учебной мотивации у школьников с учетом многовариантности их интересов, личностных смыслов;
- 2) формирование экоцентрического мировоззрения, метазнаний, метаязыка; понимание механизмов взаимосвязи здоровья природы, здоровья общества и здоровья человека;
- 3) включение в поток культуры; от человека образованного к человеку культуры; снижение уровня этнокультурной маргинальности;
- 4) формирование открытой познавательной картины мира, мышления в категории вероятности; способности осмысливать предыдущий и накапливать новый когнитивный и социальный опыт; прогнозировать и проектировать свою деятельность;
- 5) самопознание своих слабых и сильных сторон и путей их эффективного использования;
- 6) коррекцию и самокоррекцию имеющихся у ребенка личностных, психических, когнитивных, психофизиологических отклонений;
- 6) освоение приемами познавательной деятельности: быстрого запоминания, реферирования, обобщения, регуляции внимания, способами логического и творческого мышления;
- 7) овладение целеполаганием, рефлексией, способами саморегуляции и контроля за окружающей средой (в том числе информационной);
- 8) профилактику детского алкоголизма, наркомании, токсикомании;
- 9) вооружение ребенка конкретными умениями снятия психоэмоциональных стрессов, поведения в стрессовых ситуациях, выхода из конфликтных ситуаций;
- 10) многовариантность домашнего задания (по уровню сложности, коррекционной направленности, направленности интересов ребенка);
- 11) формирование умений и навыков отслеживания своего функционального состояния, состояния здоровья, психического развития и их регуляции;
- 11) интеграцию учебных предметов по содержанию с целью повышения структурированности знаний, формирования системы понятий, целостной системы мировоззрения, а также для снижения объема учебной нагрузки.

СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА направлено на развитие

- 1) устойчивой учебной мотивации;
- 2) нравственности (на основе культуры народов Прибайкалья и экологических императивов) и экологической ответственности;
- 3) любознательности, потребности в новых знаниях, продолжении обучения после школы;
- 4) внутреннего локуса контроля; потребности в рефлексии, критичности, самоконтроля;
- 5) потребности в творчестве, поисковой активности;
- 6) мотивации достижения успеха; ориентации на действие;

7) устойчивой мотивации на сохранение, укрепление и восстановление здоровья, ведение здорового образа жизни не только школьниками, но и их родителями;

8) уважения уникальности индивидуальности каждого человека; альтруизма, терпимости к другому человеку, уважения к родителям, старшим с учетом генетических и этнокультурных корней таких чувств;

9) уважения законов природы и недопустимости произвольного вмешательства в природные процессы, в том числе в своем организме;

10) сенсорной и эмоциональной культуры;

11) культуры тела и движений;

12) культуры работы с информацией;

13) коммуникативной культуры;

14) культуры отношений полов и культуры семейных отношений;

а также реализация права ребенка на высказывание и защиту своей точки зрения, без страха быть за это наказанным.

МЕТОДИКА обучения и воспитания должна обеспечивать:

1) устойчивую учебную мотивацию, эмоциональную комфортность образования, познавательную активность ребенка;

2) свободный выбор способов получения, обработки, кодирования информации с учетом когнитивной индивидуальности ребенка. Каждый новый материал объясняется

а) мультисенсорно (через зрительный, слуховой и тактильно-кинестетический каналы);

б) через схему, символы, таблицу, алгоритм и через конкретные чувства, эмоции, картинку, образ; использование релизеров;

в) от целого к частному и опять к целому, к смыслу; дедуктивно-индуктивно-дедуктивно;

г) в единстве знаний, отношений, стратегий и технологий деятельности;

д) с использованием методов народной педагогики, этнокультурных особенностей мышления;

е) с учетом местных особенностей природно-территориальных, техногенных, социальных влияний на человека;

3) контроль знаний с опорой на сильную интеллектуальную сторону каждого ребенка;

5) поиск ребенком личностного смысла в обучении и рефлексия;

6) закрепление нового материала на развитие СВЯЗИ сильной стороны ребенка со слабой (коррекционный этап);

7) выполнение учебного задания в индивидуальном темпе, даже если это не удобно учителю;

8) индивидуальную интенсивность учебной работы, ее объем;

9) создание ситуации успеха;

10) использование оценки для повышения учебной мотивации, учитывая самооценку ребенка, уровень его притязаний, ранимость; не снижать отметки на работу над собственной грамотностью ребенка (за исправления); оценивание работу за фактически выполненный объем, не снижая отметку

- за низкую интенсивность работы; недопущение снижения отметки за работу над собственной грамотностью ребенка (за исправления);
- 11) формирование и совершенствование способов (познавательной) деятельности
 - 12) интеграцию учебных предметов по способам познавательной деятельности и по характеристикам сенсорной среды;
 - 13) включение в урок эмоциональных качелей (переход от переживания, сочувствия, огорчения к смеху, удовольствию, восторгу и наоборот); исключение эмоциональной монотонии;
 - 14) обеспечение творческого, поискового характера учебной деятельности;
- 4. ОРГАНИЗАЦИЯ** урока должна предусмотреть:
- 1) положительную учебную мотивацию ребенка;
 - 2) удовлетворение потребности ребенка в движении, снятие статического и психоэмоционального напряжения;
 - 3) возможность выполнения заданий в индивидуальном пространственно-временном режиме;
 - 4) возможность отдыха во время урока - активного или пассивного, индивидуально - по предпочтению;
 - 5) создание экологически безопасной (неагрессивной) информационной среды (гигиенические требования к помещению, наглядным пособиям, цветовой и звуковой среде урока, погружение в этнокультурную среду, компенсация сенсорной депривации; психофизиологическая совместимость учитель - ученик).
 - 6) создание психологически комфортной среды;
 - 7) учет функционального состояния ребенка: при развитии сильного утомления, ухудшении самочувствия ребенку нужно предоставлять творческий день – в этот день ребенок остается дома и выполняет задание творческого характера.

Глава 4. КАК УЧИТЬ БОЛЬНОГО РЕБЕНКА

1. Синдром дефицита внимания

Внимание – энергетическая функция мозга. Интоксикация мозга при заболевании, умственное утомление, несбалансированное по аминокислотам и низкобелковое питание, химические загрязнители среды в экологически неблагоприятных территориях – все это снижает тонус энергетического блока мозга. Однако нередко низкое внимание – результат заболевания. В этом случае говорят о синдроме дефицита внимания (СДВ). Все исследователи, изучавшие СДВ, выделяют три ведущих признака этого нарушения: невнимательность (отвлекаемость), импульсивность и нередко – гиперактивность. (поэтому такой синдром называют иногда гипердинамическим – ГДС). Эти симптомы диагностируются, как правило, на фоне минимальной мозговой дисфункции без выраженного интеллектуального нарушения, но с легкими нарушениями поведения чаще резидуально-органического характера.

Гипердинамический синдром является наиболее распространенной формой хронического нарушения поведения у детей предпубертативного возраста разных национальностей и разных социальных слоев. Количество мальчиков с таким нарушением, как правило, в 4-6 раз больше, чем девочек.

Среди причин заболевания – хроническая гипоксия плода, асфиксия новорожденного, токсикоз беременной, перенесенная или недоношенная беременность, заболевания ребенка на первом году жизни, генетические факторы (есть случаи семейного выявления заболевания), дисфункция нейромедиаторных систем мозга, свинцовая интоксикация, аллергия, изменение соотношения углеводов и белков в питании в сторону углеводов.

Диагноз обычно ставится невропатологом при наличии у ребенка признаков заболевания в течение 6 месяцев. Основным признаком является, конечно, сниженное внимание (его объем и концентрация). Отмечается кратковременность сосредоточения на чем-либо. Ребенок с ГДС очень легко отвлекается, с повышенной активностью реагируя на посторонние стимулы. Во время выполнения любого задания наблюдается неуместная избыточная активность ребенка, не соответствующая характеру выполняемой работы. При этом он извивается, в кистях и стопах отмечаются беспокойные движения. Одновременно проявляются большие трудности в организации и завершении работы. Как правило, не завершив одного действия, переходит к другому. Очень небрежен, часто теряет вещи.

Характерна задержка моторного развития, моторная неловкость, тики, неравномерность интеллектуальной работоспособности, нарушение пространственного мышления, тонкой моторики рук. Из-за моторной неловкости, обилия посторонних движений, импульсивности ребенок часто совершает действия, которые приводят к травмам и его самого, и других детей.

Мышление у таких детей, как правило, конкретное, абстрагируются они с трудом, время и пространство понимают плохо. На ощупь ребенок затрудняется узнавать предметы: вложенный в руку хорошо знакомый предмет ребенок не узнает. А если на тыльной стороне руки ребенка «написать» ластиком букву, фигурку, ребенок с закрытыми глазами не может их узнать. Ребенок с закрытыми глазами затрудняется в нахождении нужной части тела, принятии определенной позы.

Повышенная активность нередко проявляется и в речи. Ребенок болтлив, говорит быстро, перескакивая с одного на другое. На вопросы учителя отвечает мгновенно, не задумываясь. С трудом дожидается своей очереди, на уроках часто выкрикивает. С детьми ведет себя шумно, тихо играть не может, мешает другим, толкает их, любит разрушительные игры. При всем этом ребенок с ГДС не замечает своих недостатков, поэтому он очень обижается на то, что дети с неохотой играют с ним, подсмеиваются, а иногда и отвергают.

Агрессивное поведение таких детей может иметь двоякую причину. С одной стороны, агрессия в отношении окружающих может явиться прямым следствием избытка двигательной активности. С другой стороны, агрессивность может быть реакцией на постоянные ограничения, запреты и указания взрослых (или сверстников) и порицают поведение гиперактивного ребенка.

Обучение в школе таких детей, как правило, приводит к усилению признаков гиперактивности. Несмотря на хорошие интеллектуальные способности, такие дети учатся, как правило, слабо. Из-за дефектов концентрации внимания, они удерживают его не более нескольких минут. Учителя, как правило, не знают, что делать с таким ребенком и пытаются всячески избавиться от такого ученика.

Однако в дошкольном возрасте родители, как правило, не обращают на это особого внимания, так как ребенок, при всей его подвижности, во время любимых занятий, при просмотре интересного фильма может сидеть часами неподвижно. Однако и в дошкольном возрасте, безусловно, есть симптомы, которые должны насторожить родителя. Это и высокая двигательная активность, и задержка формирования графической речи – рисования. Ребенок, как правило, не любит рисовать, выполнять мелкую работу, так как руки быстро устают. (Но иногда, наоборот, любимым занятием становится конструирование, лепка. В этом случае следует говорить о самокомпенсации нарушения). Высокая физическая активность порождает иллюзию неутомимости ребенка. Однако это не так. Психически такие дети очень быстро утомляются, при этом объем движений у них компенсаторно увеличивается. Неправильно делают те родители, которые пытаются «затормозить» ребенка, как дисциплинарными мерами, так и

седативными препаратами. И в том, и в другом случае это может привести лишь к обратному эффекту.

Наши исследования показали, что 85% поступивших в первые классы дети с синдромом гиперактивности имели достаточный уровень развития познавательной сферы для успешного усвоения школьной программы. Кроме того, в большинстве случаев дети овладели навыками счета, чтения уже в дошкольном возрасте. Первичное усвоение навыков письма в школе у 50% детей с ГДС проходило успешно. Однако 50% детей имели неустойчивый эмоциональный фон. Быстро переходят от слез к смеху, часто и смеются, и плачут одновременно.

Все дети с некомпенсированной формой СДВ по способам обработки информации относились либо к «застревающим» синтетикам, либо к «застревающим» аналитикам. Дети легко «соскальзывали» с программы действия. Ошибки по русскому языку часто связаны с нарушением порядка действий, антиципациями (буква пишется в слове раньше, чем положено: «жУвут» вместо «живут»), пропусками букв, недописываниями слов, большое количество исправлений («грязное письмо»). Слухо-речевая информация для этих детей не выполняет организующей роли (учителя жалуются: «В одно ухо влетело, в другое вылетело»). Вид памяти – моторный. Порог тактильной чувствительности снижен, хотя способность различать тактильные стимулы очень слабая.

Основные учебные затруднения детей с ГДС были связаны с трудностями концентрации внимания, их импульсивностью, низкой произвольной вербальной памятью (4,4), трудностью перехода от синтеза к анализу и наоборот (нарушения межполушарного переноса наблюдались в 78% случаев). Была характерна очень низкая когнитивная активность правого полушария. Больше всего такие дети уставали на уроках-играх с элементами соревнования в отличие от традиционных, хорошо структурированных, без элементов соревнования, с подкреплением устных инструкций письменными, с «тактильными» учебными пособиями.

Лечение ребенка с ГДС требует и медицинской (медикаментозной) поддержки, и психолого-педагогической помощи. Благоприятные социальные факторы (прежде всего семейные) могут скомпенсировать проявления заболевания уже к школьному возрасту, а квалифицированная помощь со стороны педагога и школьного психолога может привести к полной реабилитации ребенка к подростковому возрасту.

В обширной литературе, посвященной лечению детей с ГДС, четко сформулирован набор требований и к педагогу, и к родителю, который мы дополнили своими рекомендациями.

Прежде всего, необходимо игнорировать вызывающие поступки ребенка и всячески поощрять даже малейшие случаи хорошего поведения ребенка, его учебные и творческие успехи.

Родителю и учителю следует избегать слов «нельзя» и «нет», так как ребенок чаще не в силах «затормозиться».

Такой ребенок, как советуют Н.Н.Заваденко и Т.Ю.Успенская, должен сидеть не на задних партах, как предпочитают учителя, а впереди, в центре, напротив доски.

Во всем у ребенка должен быть четкий распорядок, режим.

Задания следует выдавать дробные с обязательным контролем исполнения после каждого этапа задания.

Одновременно должно выдаваться только одно задание. Все устные инструкции должны быть продублированы в письменном виде (если ребенок маленький, то и в этом случае можно помочь ему с помощью рисунков, цветных фишек и т.д., которые помогают ему выстроить последовательность действий).

Ребенка нужно чаще обнимать, брать за руку, поглаживать по голове.

Обращаться к нему спокойно, мягко, добиваться душевного контакта.

Тщательно оберегать ребенка от утомления, от попадания в условия скопления людей.

Если учитель запланировал игровую форму урока, для ребенка с ГДС нужно изначально предусмотреть роль наблюдателя, судьи, подсчитывающего очки.

Нежелательно участие такого ребенка в играх, соревнованиях и на уроках физкультуры.

Физическая нагрузка на него должна быть слабой и средней интенсивности, но длительная по времени (бег трусцой на длинные дистанции, плавание, работа на велотренажерах), чтобы к концу занятий ребенок бы падал от усталости.

На рабочем месте ребенка должно быть минимальное количество отвлекающих его внимание предметов.

Согласно нашему успешному опыту реабилитации детей с ГДС, очень важно глубоко изучить индивидуальные предпочтения ребенка (цветовой, формообразующей, звуковой среды, фольклора, творческих и бытовых занятий, литературы, области физической культуры, продуктов питания, характера любимых ландшафтов, климата). Составить представления об уровне маргинальности его организма/личности, а также о том виде деятельности, который в силу предпочтения его ребенком компенсаторно тренирует у него фиксацию внимания, снимает гипермоторные проявления и импульсивность. Далее необходимо с опорой на сильную мотивацию ребенка развивать у него поисковую активность в предпочитаемой сфере, ориентацию на действие при положительном эмоциональном подкреплении, внутренний локус контроля.

Рекомендуется работа со штриховкой, моделирование в бумаге, составление больших композиций из мелких деталей.

Выбор цвета при рисовании ограничивается. Исключаются оранжевые, фиолетовые, черные цвета из палитры, при графических работах предпочтение отдавалось коричневому цвету.

Во всех заданиях вместо контраста (цветового, по форме, размеру и т.д.) использовать нюанс, графика должна носить неагрессивный характер.

Активно используется спокойная, релаксационная музыка (индивидуальный плеер).

В первом классе рабочую плоскость тетради следует ограничивать с помощью накладной рамки зеленого цвета, которая приклеивается к обложке.

В детских садах детям часто предлагаются упражнения пальчиковой гимнастики, но их результативность очень сильно зависит от грамотного подбора заданий. Как правило, это задания типа «Поздороваться каждым пальчиком с большим пальцем». При этом характер движения пальчиков – сверху вниз. Мышцы же, отвечающие за многообразные другие движения, не развиваются. В частности, это относится к мышцам, которые отвечают за круговые движения, написание округлых букв. Очень полезны дошкольнику такие упражнения: он отрывает от куска пластилина маленький кусочек и круговыми движениями пальцев скатывает шарики (их диаметр не более 2-3 миллиметров), затем выкладывает мозаику на небольшом (!) кусочке картона. Другое упражнение – каждый палец перепрыгивает через большой палец, пытаясь достать его основание. Еще одно упражнение – руки в замок, последовательно отгибать мизинцы, безымянные пальцы, средние и т.д.. Хорошо развивают мелкую моторику круговые движения каждым пальцем руки вокруг большого пальца.

Обязателен ежедневный массаж рук. Руки обнажаются до плечевого пояса. Поглаживание от периферии к плечу. Упражнение «Сдвиг» – рука с нажимом сдвигает кожу руки по направлению от периферии к плечевому поясу. Поглаживание. Упражнение «захват» – глубокий захват рукою мышц руки ребенка, их проминание. Поглаживание. Упражнение «пилка» - пилящие движения наискосок от периферии к плечу. Поглаживание. Упражнение «Постукивание» – ногтевой фалангой руки производить постукивание от периферии к плечевому поясу. Поглаживание. Массаж заканчивать первым упражнением «Сдвиг».

Показан массаж и растирание кисти руки (во время отдыха, просмотра телепередач и проч.), покручивание пальцами карандаша, перебирание минералов, ракушек, бус из камней разной формы, шаров и других форм с фактурной поверхностью из специальных наборов.

Хорошими компенсирующими возможностями обладает игра с пуговицами: подбираются пуговицы разной формы, размеров и фактуры (можно одинакового цвета), ребе-

нок с закрытыми глазами берет одну из них и ощупывает, запоминает, кладет к остальным пуговицам, открывает глаза и пытается определить, какую пуговицу он держал в руке.

Игра «Волшебный мешочек»: в непрозрачный полиэтиленовый мешок кладут разные мелкие предметы (скрепки, монетки, ключи, игрушки «Киндер-сюрприз» и т.д.), ребенок опускает руки в мешочек, ощупывает один из предметов, описывает свои ощущения, затем вынимает его из мешочка и оценивает правильность своих описаний.

В целом, ребенку показана любая работа, связанная с мелкими и точными движениями (перебирание крупы, разматывание ниток, вязание, вышивание, лепка и т.д.), желательно посещение кружков «Умелые руки», «Кукольный театр» с куклами на пальцах, «Театр теней» и т.д., занятия музыкой.

Снизить потребление сахара.

Снизить потребление продуктов с салицилатами (пищевые красители, ароматизаторы в жевательных резинках, газированной воде), кофеином.

Четкий распорядок дня, не нарушать режим.

Предельная структурированность каждого задания, принцип шаг за шагом.

Не привлекать внимание к эмоционально значимой ситуации.

Домашнюю работу выполнять все время в одном месте, где создан соответствующий интерьер.

Строго оберегать от утомления.

Водные процедуры любые и много.

Работа с лупой, мелкими деталями, их описание, исследовательская натуралистическая работы.

Работа над координацией движений.

Стараться все задания давать на развитие поисковой активности, творчества.

Учить способам отреагирования стрессов через творчество.

Определить уровень внутриспихической этнокультурной диссоциации для составления представления о степени диссоциации по пищевому и климато-территориальному факторам /по А.В.Сухареву/

При выполнении домашних заданий тщательно готовить условия: убирать все отвлекающие предметы, изолировать от посторонних звуков, категорически исключается одновременный просмотр телепередач.

На период реабилитации исключить компьютерные игры.

При выраженности у ребенка пространственных нарушений рекомендуются следующие упражнения в дошкольном возрасте.

Лист бумаги разлиновывается на 9 прямоугольников, из цветной бумаги вырезать квадрат, треугольник, круг, работать по инструкции: «положи квадрат слева от треугольника» или «размести круг справа сверху от квадрата» и т.д.

Копирование фигуры с образца.

Распознавание перечеркнутых рисунков, недорисованных изображений.

Учиться различать геометрические фигуры по форме, величине, сличать их, делать выбор.

Рисовать фигуры по памяти.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте:

конструировать фигуры из СПИЧЕК, с помощью нити, шнурка, цепочки;

ощупывать объемные буквы с закрытыми глазами, узнавать их с открытыми;

писать буквы по воздуху с закрытыми глазами;

ощупывать выложенные из спичек, шнурка и т.д. буквы, узнавать их с закрытыми глазами.

Игра: «Достраиваем букву» из исходного элемента путем добавления к ней других элементов (с вырезанными из картона частями букв)

Игра «Буквенная мозаика»: на 4-5 карточках пишутся сходные (внешне) буквы. Карточки разрезаются на 4 части, последние перемешиваются. Требуется составить буквы из элементов.

Переделывание букв путем добавления или убавления элементов

Находить «спрятавшиеся» буквы.

Копировать позы рук, которые принимает учитель (воспитатель, родитель). Позы: а) Приложить пальцы правой руки к подбородку тыльной стороной ладони к себе, б) Правую руку держать горизонтально, левую подвести к ней вертикально, в) Поза наоборот (зеркально), г) Соединить четвертый палец каждой руки с большим пальцем своей руки, д) 1 и 2 палец правой руки в кольце, Внутри этого кольца - соединенные между собой 1 и 4 пальцы левой руки и др.

Диктант из букв, близких по зрительному образу, с обязательным предварительным прописыванием по воздуху или объяснением, из каких элементов состоит буква.

Диктант из слов с буквами, близкими по написанию, с обязательным вычленением таких букв (предупредительный диктант).

Желательно чтение «цветных слов». В таких словах буквы написаны разным цветом, что облегчает их дифференциацию.

Полезно по ходу чтения (прослушивания) текста делать зарисовки. Желательно, чтобы учитель разрешал ребенку по ходу объяснения нового материала делать письменные схемы, рисунки.

Чтение с рамкой (для торможения угадывающего чтения и сосредоточения внимания на отдельных буквах, входящих в состав слова).

Проводить занятия на формирование межполушарных взаимодействий, межанализаторных синтестезий. Вот некоторые из таких упражнений, которые помогут понять сам коррекционный принцип.

Преобразование ритмического звука (хлопки, постукивания по столу) в зрительную модальность (точки на бумаге, отстоящие друг от друга в соответствии с ритмическим рисунком звука) и наоборот.

Синхронные движения пальцев двух рук, поочередные движения правой и левой руки.

Распознавание зрительного образа буквы, «нарисованной» на его спине, на тыльной части ладони (без контроля зрением).

Перекодировка ритмических прикосновений к тыльной части ладони в хлопки ладонями такого же ритма (без контроля зрением)

Словесно-цветовой перевод. Ребенку демонстрируется тот или иной цвет и выясняются его ассоциации с настроением, состоянием природы, звуком, запахом, сказкой (ребенок выражает свои мысли словесно), с одним из слов, которые предъявляются ребенку, с бессмысленными звукосочетаниями. Другая часть теста - подобрать цвет к тому или иному предлагаемому слову, набору звуков и объяснить свой выбор.

Тест переживания бессмысленных звукосочетаний («Ой-ля-ля», «Др-др-др», «Р-р-ра»...): «Что ты чувствуешь? К какому графическому стимулу подходят эти звуки?»

В нашей практике эффективно используются цветографические композиции направленного психофизиологического действия.

Это супрематическая композиции (на которой не изображено ничего конкретного, это может быть просто однотонно закрашенный холст). Следуют ответы на вопросы (они могут идти в разной последовательности, не все сразу): Картина горячая или холодная, а может быть ледяная? Она неподвижная или движется? Движется быстро, стремительно, мчится, мечется, рвется, кружится, парит, летит, вьется или движется медленно, лениво, грациозно? Если бы картина звучала – звук был бы громким, оглушительным или тихим, как шепот, как шорох листа? Этот звук был бы высоким, звонким, тонким, визгливым или низким, утробным, глухим? Звук больше похож на природный звук, или на технический звук, или на человеческий голос, или на музыку? Если это музыка — какой у нее характер? Если дотронуться до картины – она колючая, мягкая, жесткая, шершавая и т.д.? Какую сказку напоминает эта картина? А почему? Принцип этих вопросов такой: как можно

больше предлагать детям вариантов ответов, инициировать их фантазию, дать возможность почувствовать необыкновенное богатство русского языка, формировать культуру словесного выражения своих чувств. Кроме того, вопросы направлены на выявление чувств, которые порождаются разными анализаторами: слухом, зрением, осязанием, обонянием, вкусом, нервными окончаниями в мышцах, температурными рецепторами и др..

Желательно эти упражнения чередовать с заданиями, направленными на раскрепощение творческой активности ребенка.

Задание: каляка-маляка. Ребенок рисует, как подсказывает сама рука, не задумываясь. А затем начинает искать в получившихся линиях что-то знакомое, похожее на животное, человека, растение, здание и т.д.. Можно устраивать соревнования, кто увидит больше объектов.

Монотипия. На одну половину листа ребенок капает краску и, пока она не засохла, промокает другой половиной листа. Капли размазываются, растекаются, образуя причудливой формы фигуры. Задача заключается в том, чтобы увидеть в получившихся цветных разводах как можно больше объектов.

Беспрототипный характер задания. То есть задания неожиданные, не имеющие аналога. При их выполнении не могут быть использованы стереотипы. Например, задание: нарисовать музыку; настроение листа, который оторвался от родной ветки; пение птицы (не птицу!) и т.д..

Задания на разрушение стереотипов, сформированных у ребенка: вода голубая, солнце с лучиками, обязательно в углу листа, схематическое изображение елки, дерева, гриба ... Набор стереотипов в восприятии природы настолько отдаляет нас от нее, что мы постепенно перестаем ее чувствовать, видеть ее необыкновенную красоту. Разрушать схематические, стереотипные представления ребенка об окружающем мире нужно мягко, с юмором, играя в удивление, изумление, побуждая ребенка сравнить изображенное с реальным. Приведем примерный перечень заданий на разрушение стереотипов, разработанный Д.К.Дзятковским (1986 г) и рекомендуемый на начальной ступени занятий творчеством.

1. Задания на разрушение устоявшихся представлений о природном мире (рисунок, бумажная пластика, объемное моделирование в пластилине, смешанная техника – по желанию):
 - дерево корнями вверх
 - разноцветная вода
 - птица летает, но без помощи крыльев, которые у нее есть
 - розовый снег
 - цветок мягкий, добрый, сладкий, ароматный
 - цветок – зверь
 - антипод цветка
2. Задания на разрушение устоявшихся представлений о предметном мире (любая техника):
 - обувь для бега, плавания и катания одновременно
 - машина, которая ездит без помощи колес
 - полностью безопасный автомобиль, автомобильное движение
 - предметы обихода глазами инопланетянина – их назначение
 - максимальное количество вариантов использования ненужных вещей
3. Задания на ассоциативную передачу состояния, настроения (любая техника), состояния:
 - чувство любви
 - чувство боли
 - чувство обиды

- звуки трамвая, музыки, птицы
 - вкус сладкий, кислый
 - движение черепахи, робота, падающего листка
 - чувство жажды
 - порывистый ветер
 - ураган
 - водопад
 - озеро
 - родник
4. Задания на синтез ассоциативных ощущений (любая техника):
- живой человеко-зверь-птица-цветок (со всеми признаками живого)
 - необыкновенный автомобиль, который влюблен

Работа с графическими стимулами. Для возбуждения воображения можно использовать заранее приготовленные листы бумаги с нанесенной на нее сеткой из линий. Виды сеток: квадратная (пересекающиеся линии под прямым углом), диагональ (одна или две линии — по диагонали), волны (пересекающиеся волнообразные линии). Старайтесь не давать задания типа: «Нарисуйте сказку», «Изобразите елочку» и т.д. Задания должны быть чувственно-эмоционального характера: «Выразите с помощью разных изобразительных средств свое настроение, когда вы слушали сказку», или «свое отношение к такому-то персонажу», или «настроение, характер елочки».

В конце занятия обязательно спросить у ребенка, у группы, как он (они) думает, какая получилась, например, елочка - шаловливая, несмелая, скромная, сердитая и т.д.. Стремиться развивать у детей запас слов для выражения своих чувств и эмоций. Особо следует подчеркивать удачные, метафоричные высказывания ребят («цветное настроение», «пушистый огонь», «порванная мелодия»), приводить иносказательные выражения из фольклора, меткие народные высказывания.

Объем ежедневных занятий не должен быть велик: 10-15 минут плюс то время, когда ребенок выполняет домашние задания по рекомендуемым методикам.

Единство и координация усилий медиков, психологов, педагогов и родителей по реабилитации ребенка с ГДС дает значительный эффект особенно в допубертативном возрасте. : проявления симптомов ослабевают к предпубертативному возрасту и полностью исчезают к подростковому, при этом дается и положительный прогноз дальнейшей социализации и обучения ребенка.

2. АСТЕНИЧЕСКИЙ СИНДРОМ

Утомляемость – одна из наиболее распространенных причин плохой успеваемости и неудовлетворительного поведения детей. Однако причины утомляемости различные. Различны и способы оказания помощи.

Наиболее частой причиной низкой работоспособности ребенка является наличие у него хронического соматического заболевания. В этом случае речь идет о **соматической астении**. Если это хронический инфекционный или воспалительный процесс, то на мозг воздействуют токсины (яды), образующиеся в очаге инфекции или воспаления. При хронических заболеваниях, связанных с нарушением поступления в легкие воздуха (аденоиды, бронхиальная астма) мозг хронически недополучает кислород, необходимый для работы. Не случайно, такие дети быстро устают, капризничают. Часто бывает, что прекрасно подготовленный к школе ребенок начинает отставать от сверстников лишь потому, что быстро устает, не успевает выполнить весь объем заданий.

Для ребенка характерна повышенная возбудимость, высокая истощаемость, медленное восстановление утраченных сил. Такие дети эмоционально неустойчивы, рассеяны,

впечатлительны, имеют повышенную чувствительность к внешним раздражителям. Часто нарушен сон. Нередко встречается плаксивость, неуверенность, страх перед новым. Особенно пугливы такие дети в незнакомой обстановке, при общении с малознакомыми людьми.

Конечно, если причина утомляемости ребенка в наличии у него хронического соматического заболевания, то все усилия взрослых должны быть направлены на лечение, его компенсацию. Но в соматогенной астении есть не только медицинский аспект. В семьях с больным ребенком отношения к нему родителей нередко характеризуются повышенной опекой. Ребенка ограждают от общения с детьми, от активных игр, беготни, от домашних обязанностей. Резко ограничивается самостоятельность ребенка, он недополучает жизненный опыт, боится нарушить запреты. Тепличное воспитание делает ребенка неприспособленным к новым ситуациям, к началу обучения в школе. Нередко такой ребенок чувствует себя более уверенно рядом с мамой, боится отойти от нее на шаг. Даже состояние болезни меньше волнует ребенка, оно более привычно, чем здоровое состояние, когда нужно быть самостоятельным, а мама далеко. Подсознательно формируется установка на болезнь. Такие дети болеют долго, тяжело, с осложнениями, более 4-х раз в год, относясь к группе часто длительно болеющих.

Однако наличие хронической соматической патологии не всегда приводит к астенизации. Формирование астенического синдрома связано с наслоением на патологический соматический фон неблагоприятных социально-психологических условий, в которых растет и развивается больной ребенок.

Причиной повышенной утомляемости может быть и **астено-невротический синдром**.

Для детей с астено-невротическим синдромом характерны повышенная утомляемость и истощаемость нервной системы, раздражительность, нетерпеливость, ипохондрия, навязчивые страхи, тики, заикания и др. Дети очень обидчивы. Боясь насмешек, часто отказываются отвечать. При малейших неудачах они расстраиваются и не могут продуктивно работать. Посторонние звуки, сильный свет могут вызывать сильное раздражение. Типичны протестные реакции.

У части детей астено-невротический синдром развивается как первичное нарушение, у других – на фоне органической неврологической предрасположенности, то есть вторично.

При астено-невротическом синдроме часто отмечались нарушения кальциевого обмена, формирования опорно-двигательного аппарата, отмечался множественный кариес, аллергический диатез.

Учебная деятельность детей с астено-невротическим синдромом характеризуется преимущественным использованием зрительного анализатора, обобщенным восприятием информации. У большинства отмечаются «застревания» в синтезе и трудность перехода к анализу.

Практически у всех детей исследуемой группы отмечена низкая эффективность вербальных, левополушарных операций.

Показательно, что 66% детей с астено-невротическим синдромом имеют ведущий левый глаз, 28% - ведущую левую руку, что достоверно выше среднестатистических показателей (соответственно 30% и 7%).

Продуктивность внимания у детей с соматической астенизацией и астено-невротическим синдромом не отличалась от детей без астенизации, однако устойчивость внимания у них была достоверно ниже, а колебание устойчивости внимания и психомоторных показателей – выше. С 1 по 5-6 урок значительно ухудшалась сердечно-сосудистая деятельность, снижалась пульсовое давление и минутный объем сердца. При этом отмечалась высокая нестабильность физиологических, психофизиологических и психологических показателей. Эта нестабильность усиливалась на уроках-беседах и традиционных уроках и снижалась на уроках – играх. Очевидно, урок-беседа приводит к быстрому утомлению вследствие основной нагрузки на левопо-

лушарные, вербальные структуры. Действительно, наибольшая «цена» обучения у детей с астенизацией отмечается при выполнении устных заданий, особенно тех, которые требуют активизации лексического запаса.

Многие утомляемые дети с удовольствием занимаются художественным творчеством, предпочитают яркие, красные, желтые, оранжевые цвета.

Однако приведенная характеристика утомляемого ребенка вовсе не означает, что коррекционная помощь ему ограничивается созданием тепличных условий.

Программа психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности ребенка в комплексной терапии соматогенной астении и астено-невротического синдрома.

1. Мероприятия по устранению различных инфекционных, соматических, неврологических заболеваний, последствий травм и т.д.
2. Эмоциональная поддержка со стороны учителей, одноклассников. Коррекция самооценки ребенка (как правило, она снижена)
3. Проведение психокоррекции семейных отношений, устранения ситуаций гиперопеки, коррекция требований родителей к отметкам, учебным успехам ребенка (ребенок зачастую посещает несколько кружков, специализированных школ, многократно переделывает домашнее задание, чтобы добиться хорошего результата и т.д.), иногда требуется восстановление эмоционально теплых отношений ребенка с матерью.
4. Коррекция внутренней картины болезни у матери. Повышенная тревожность матери по поводу болезни ребенка может стать причиной его беспокойства, ипохондрии. Ребенок ограничивается в социальных контактах, накоплении индивидуального опыта, растет в тепличных условиях. Нередко у ребенка в подсознании формируется установка на болезнь, во время которой мама находится рядом, не ругает на отметки.
5. Оптимизация функционирования энергетического блока мозга через режимные мероприятия (полноценный сон, полноценное белковое питание, исключение информационных перегрузок, ежедневные прогулки, ограничение времени просмотра телепередач, творческие дни – без посещения школы, освобождение от интенсивной работы на последних уроках, индивидуальное сокращение продолжительности четверти, дополнительный выходной день, снижение нагрузки за счет концентрации материала и снижения доли механической работы, снижение темпа изучения программы, изменение формы контрольных заданий и их объема, оптимальная двигательная активность, живописное, прикладное творчество, массаж, водные процедуры, информационное пространство должно обеспечивать учебную деятельность с опорой на сильную сторону ребенка - со зрительными стимулами, образами, ассоциациями)
6. После повышения тонуса энергетического блока мозга – постепенно, без перегрузок вводить задания на формирование индивидуально эффективных способов работы с информацией по принципу обратных биологических связей. Особое значение имеет сознательное освоение способов познавательной деятельности (приемов легкого запоминания, концентрации внимания и т.д.).
7. Формирование навыков саморегуляции, преодоления стрессовых ситуаций или изменения к ним отношения. Навыки свободного общения с окружающими, адекватные формы поведения и реагирования (Программа для 1-4 классов «Обучаем ребенка саморегуляции», автор И.Н.Белозерцева).
8. Большое значение имеет реализация творческого потенциала ребенка, которое дает возможность понять свои чувства и эмоции, научиться их вербализовывать, свободно проявлять. При этом происходит коррекция отношений с окружающими и их восприятие. Устраняются страхи. Определение типа творческой личности и индивидуальных механизмов ее самовыражения с элементами арт- и имаготерапии - через программу «Основы экологического дизайна» для 1-11 классов, авторы Д.К.Дзятковский, Е.Н.Дзятковская, учебно-методический комплекс «Экологическое творчество»)
9. Использование методов библиотерапии и музыкотерапии /Шевченко Ю.С., 1995/.
10. Компенсация имеющихся нейропсихологических нарушений, как причины учебных затруднений.

11. Использование цветографических композиций направленного психофизиологического действия.

12. В творчестве для этих детей рекомендуется:

- использование ярких насыщенных цветов всей палитры,
- задания на контраст,
- небольшой объем заданий, их дробность,
- каждое задание должно отличаться от предыдущего,
- частая смена заданий,
- паузы в работе,
- характер графики и линий активный,
- нестандартные ситуации,
- активное использование игрового процесса, где ребенок – в центре действия, актер,
- правильный подбор музыки.

Положительный эффект программы наблюдался, как правило, уже через несколько месяцев после начала ее реализации.

Третьим видом астенизации, часто встречающимся у учащихся, является **церебрастения**. Они встречается на фоне органической неврологической патологии (резидуальной энцефалопатии, гидроцефалии).

Про таких детей учителя, как правило, говорят, что они «ленивые». Дети психически заторможены психически, истощаемы. Пишут медленно (кажется – с неохотой) и неаккуратно. При замечании могут вовсе отказаться выполнять работу. Часто расторможены двигательной, сидя – болтают ногой, раскачиваются. Отвлекаются. Суевливы. Очень впечатлительны, легко начинают грубить или плакать. Типичны жалобы на головные боли.

Такому ребенку, как никому другому, нужны понимание и поддержка, создание ситуации успеха.

Врач не сможет кардинально помочь ребенку с церебрастенией, если не будет реализовываться соответствующая психолого-педагогическая коррекционная программа. Вот ее основные направления.

Тщательно следить за недопущением умственных перегрузок, за режимом. Организовывать творческие дни.

Питание должно быть белковым и калорийным.

Несмотря на плохой почерк – не заставлять ребенка переписывать домашнее задание.

Не заставлять подолгу сидеть за уроками. Обязательно гулять ежедневно (церебрастенические состояния усиливаются при кислородном голодании мозга).

Проводить работу с родителями с целью лучшего понимания ими функциональных состояний своего ребенка, так как обычно причину школьных неудач ребенка родители видят в его «вредности», «лености», «упрямстве», в том, что он «не хочет учиться», не связывая поведение ребенка с состоянием его здоровья.

Совместными усилиями родителей, психологов, учителей (воспитателей) вокруг ребенка необходимо создать благоприятную эмоциональную атмосферу, ситуацию успешного обучения, когда любой успех ребенка сразу же поощряется, максимально снижается критика, вместо отметок активно, используются оценки – словесные поощрения как в письменном, так и устном виде.

Важно научиться НЕ СРАВНИВАТЬ ребенка с другими, вести его индивидуально, очень постепенно приближая ситуацию успеха к реальной ситуации обучения.

Рекомендуется активно использовать игровые и исследовательские формы заданий. Рекомендуются урок-игра, урок-исследование.

Полностью исключать выполнение заданий в условиях цейтнота, не торопить, не дергать ребенка. Повышать учебную мотивацию.

Направленно развивать межанализаторные синестезии (см. выше).

Развивать межполушарный перенос информации, не допускать «застывания» в детализации. Задания на тренировку перевода слово - схема, цвет - слово, абстрактное - чувственное, мозаика фактов - смысловое их обобщение и т.д..

Использовать коррекционные возможности цветовой среды малой насыщенности, желто-зелено-голубого тона с преобладанием желтого, с низкой контрастностью цветowych пятен.

Усиливать активность правого полушария (развивать пространственное восприятие, поисковую активность, учить обобщению).

Направленно компенсировать сопутствующую нейропсихологическую симптоматику. Ниже приведен пример учебных заданий коррекционной направленности при лобной симптоматике.

В этом случае коррекционную роль выполняют следующие упражнения:

- игры типа «Замри!», «Стой!», выполнение физических упражнений по речевой инструкции, тренировка мелодичности движений
- игры «Придумай рассказ или сказку, которая начинается со слова ... и заканчивается словом ...» (например: пингвин – гвоздь; корова – часы; зеркало – космос)
- сочиняем сказку на определенную тему
- изменяем сюжет сказки, анализируем смысл
- учимся понимать смысл сюжетной картинки, репродукции человека
- придумываем предложения, состоящие из определенного количества слов
- составление предложений из слов, данных вразбивку
- составление слов из слогов, данных вразбивку
- составление слова из букв, данных вразбивку
- определение числа слов в предложении
- придумывание слов с определенным количеством слогов
- образование новых слов путем добавления слогов
- перестановка слогов в слове для получения нового слова
- придумывание слов с определенным количеством звуков
- образование новых слов путем замены одного звука на другой
- образование из набора звуков слова максимального новых количества слов (игра «Слова»)
- определение количества слогов в слове и т.д.
- разнообразные детские игры с предварительной инструкцией
- сказки ребенку лучше не читать, а рассказывать, с обязательным объяснением ее смысла
- для помощи ребенку в организации своих действий во времени хорошо давать ему зрительную опору. Например, если ребенок разбрасывает свои вещи, придя домой из школы, можно повесить в прихожей полоску бумаги из цветных квадратов, смысл каждого из которых оговаривается с ребенком. Например, красный – повесить пальто, черный – поставить на место ботинки, синий – вымыть руки и т.д.. Хорошо иметь такую цветовую подсказку и на другие случаи.

Как работать с текстом? Перед ребенком – письменная инструкция. Хорошо работать с этой инструкцией с использованием рамки, которая помогает не перескакивать с одного задания на другое, а выполнять их последовательно. Рамка фиксирует внимание на отдельных частях текста, способствует пооперационному способу действия.

Инструкция:

- 1 Прочитать текст медленно и с выражением.
- 2 Разделить его на смысловые части.
- 3 Выделить первую смысловую часть.
- 4 Сказать коротко, о чем она.
- 5 Проверить, правильно ли вы выделили первую смысловую часть.
- 6 Придумать к ней заголовок. Соответствует ли он прочитанному тексту? Записать его.

- 7 Проверить, правильно ли вы назвали первую часть.
- 8 Выделить следующую смысловую часть текста.
- 9 Проверить, правильно ли вы выделили вторую смысловую часть и т.д.
7. Прочитать заголовки, которые фактически составляют план текста. Закрывать текст и пересказать по плану.

Письмо

Запись слов (а затем и предложений) производится с обязательным синхронным проговариванием их ребенком.

При письме читать эту инструкцию и выполнять строго по пунктам.

Инструкция

1. Перед написанием слова проговори его про себя
2. Синхронно проговариванию каждого слога ставить в тетради точку. Сколько слогов всего (точек)?
3. Проговори первый слог.
4. Сколько букв в слоге?
5. Назови их последовательно.
6. Напиши первый слог.
7. Проверь, сколько букв ты написал?
8. Проговори следующий слог.
9. Сколько букв в слоге?
10. Назови их последовательно.
11. Напиши второй слог.
12. Проверь, все ли буквы ты написал?
13. И т.д.

Лишь постепенно, не сразу переходить от громкого проговаривания слова к проговариванию «про себя».

Решение задачи

(по письменной инструкции)

1. Прочитать текст задачи
2. Разделить задачу на смысловые части
3. Запиши первую смысловую часть
4. В столбик запиши следующую смысловую часть задачи и т.д.
5. Все смысловые части записаны?
6. Запиши вопрос задачи
7. Можно ли сразу ответить на вопрос задачи?
8. Если нет, то что нужно знать, чтобы ответить на вопрос задачи?
9. Можно ли это узнать?
10. Если да, то как?
11. Можно сейчас ответить на вопрос задачи?
12. Если нет, то что еще нужно узнать?
13. Ответил ли ты на вопрос ?
14. Если да, то что ты получил в ответе? А что спрашивалось?

Снижение церебрастенической симптоматики может быть отмечено уже через 2-3 месяца коррекции, значительно улучшается не только работоспособность ребенка, но и его успеваемость.

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ
(несколько пожеланий)

Дорогие коллеги! Надеемся, что прочитав эту книгу, Вы согласитесь, что здоровьесберегающая педагогика – это не фито(аромо)терапия, не пищевые добавки и витаминизация и т.д. Это – качество Вашего педагогического труда, культура учебной деятельности ребенка, культура Ваших отношений с ребенком, его родителями и коллегами. То есть это – Ваш профессионализм, педагогическая рефлексия и саморазвитие. Здоровье может и должно быть образовательным продуктом.

Работа по сохранению и укреплению здоровья ребенка принесет успех **ТОЛЬКО** в том случае, если она будет не фрагментарной, а системной и охватит **два направления: условия учебной деятельности, и саму учебную деятельность.**

Здоровьесберегающие условия учебы складываются из системы отношений между участниками образовательного процесса и условий пространственно-временной организации УВП (освещение, режим и пр.)

Здоровьесберегающая учебная деятельность ребенка – это сформированность умений учебной деятельности, общения, самоорганизации и саморегуляции, сформированный индивидуально рациональный учебный стиль, навыки здорового образа жизни, то есть развивающий (при необходимости – коррекционно-развивающий) и эргономичный характер учебной деятельности, гарантирующий ребенку информационно-психологическую безопасность.

В совокупности эти два направления Вашей работы составляют новое направление в дидактике – **экологию учебной деятельности.** Суть его в том, что ответ на вопрос «Образование и ... или здоровье?» напрямую зависит от профессионального мастерства и личности учителя.

Успехов Вам, дорогие учителя, на тернистом пути рефлексии своего места, роли и личностных смыслов в этом процессе.

Библиография

1. Аминов Н.А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы // *Вопр.псих.*-1997.-№2.-С.14-23.
2. Бандурка Т.Н. Модальная структура восприятия информации как фактор успешности обучения студентов лингвистического университета.- Иркутск, 2000.
3. Белоконов Н.А.,Кубергер М.Б. Болезни сердца и сосудов у детей.- М.:Медицина, 1987.- 88бс.
4. Бианки В.Л., Филиппова Е.Б. Шрамм В.А., др. Слухо-речевая и зрительно-пространственная память у младших школьников с различным латеральным профилем//*Физ. Чел.*-1996.-Т.22.-№3.-С.38-44.
5. Вейн А.М. и др. Заболевания вегетативной нервной системы.- М.: Медицина,1991.- 623с.
6. Виноградов Г. Народная педагогика. – М, 1926.
7. Востротина З.И. Питание школьника // *Здоровье и образование / Е.Н.Дзятковская, В.И.Нодельман, З.И.Востротина.*- Иркутск: Изд-во ИГПУ, 1998.- С. 282-289.
7. Выготский Л.С. Собр соч. В 6-и т.М.: Педагогика,1982-1985.

20. Гурьева В. Психогенные расстройства у детей и подростков.- М.: КРОН-ПРЕСС,1996.-208с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор,1996, 544
9. Дзятковская Е.Н. Коррекция организации ментальных структур как принцип профилактики и реабилитации. – Автореф. дисс...д.б.н..- Иркутск, 1998. – 28с.
10. Дзятковская Е.Н.,Нодельман В.И.,Востротина З.И. Здоровье и образование: теория, диагностика, практика реабилитация.-Иркутск: ИГПУ, 1998.-360с.
11. Дзятковский Д.К., Дзятковская Е.Н. Основы экологического дизайна (учебная программа для 1-4 классов общеобразовательной школы). – Иркутск: Байкал , 1994.
12. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, 1996.
13. Дьякова М.Б. Введение в методику преподавания первоначальных основ логики в школе. – Иркутск: ИГПУ, 2001. – 148с.
14. Индивидуализация обучения школьников в экологически сообразном педагогическом пространстве /Под ред. М.Б.Дьяковой. - Иркутск: ГПУ,1998.
15. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста.- СПб: Спец. литература,1996.-454с.
16. Казначеев В.П., Казначеев С.В. Адаптация и конституция человека.- Новосибирск:: Наука,1986.-120с.
17. Колесникова Л.И., Дзятковская Е.Н., Долгих В.В. Информационное пространство и здоровье школьников.- Новосибирск: Наука, 2002 (в печати).
18. Крыжановский Г.Н. Детерминантные структуры в патологии нервной системы.- М.: Медицина,1980.-358с.
19. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности.- М.: Педагогика, 1986.-180с.
20. Митина Л.М. Учитель как личность и как профессионал. М, 1994.
21. Неудахин Е.В. Некоторые вопросы адаптации детского организма при воздействии неблагоприятных факторов окружающей среды// ШЗ.-1995. -Т.2.-№1.-С.19-24
22. Обучение детей с задержкой психического развития. Под ред. В.И. Лубовского. Смоленск. 1994
23. Психология воспитания /Под ред. В.А.Петровского. – М., 1995.
24. Психология здоровья / Г.С. Никифоров, Ананьев В. А. И др.; под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2000. 504 с.
25. Ротенберг В.С.,Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье.-М,1989.
26. Сухарев А.В. Этническая функция культуры и психические расстройства// Психологический журнал.- 1997.-Т.17.-№3.-С.129-136.
27. Хананашвили М.М. Информационные неврозы.- М.: Медицина, 1978.- 144с.
28. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. — М.: Международная педагогическая академия, 1998. — 266 с.
29. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения).-М,1994.
30. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. — М.: Пед. центр «Эксперимент», 1993. — 156 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
-----------------------	----------

Глава 1. КТО ОН, СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ?	4
Глава 2. КАКОЙ СЕГОДНЯ ОН, УЧЕНИК?	
1. Информационные болезни и их причины	19
2. Дети группы риска по психосоматическим нарушениям	26
Глава 3. УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК – РОДИТЕЛЬ : КАК ИМ ПОНЯТЬ ДРУГ ДРУГА ?	
1. Что зависит от родителей ?	42
2. Что зависит от школы?	47
3. Экологосообразная модель управления школой	52
Глава 4. КАК УЧИТЬ БОЛЬНОГО РЕБЕНКА	
1. Синдром дефицита внимания	74
2. Астенический синдром	82
ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ.....	90