

УДК 159.922

## Особенности взаимодействия родителей и педагогов в системе дошкольного образования на основе личностно-центрированного подхода

Ю.В. Морнова

Братский государственный университет, ул. Макаренко 40, Братск, Россия  
[alisa19851@yandex.ru](mailto:alisa19851@yandex.ru)

Статья поступила 16.03.2014, принята 16.05.2014

*В статье рассматриваются некоторые особенности взаимодействия родителей и педагогов дошкольного образования на основе личностно-центрированного подхода; приводятся формы работы, способствующие конструктивным взаимоотношениям субъектов образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** конструктивное взаимодействие родителей и педагогов, дошкольное образование, гуманистическое мировоззрение, личностно-центрированный подход.

## Peculiarities of interaction between parents and teachers in pre-school education system based on person-centered approach

Yu.V. Mornova

Bratsk State University, 40 Makarenko St., Bratsk, Russia  
[alisa19851@yandex.ru](mailto:alisa19851@yandex.ru)

Received 16.03.2014, accepted 16.05.2014

*The article deals with some peculiarities of interaction between parents and pre-school teachers on the basis of person-centered approach; forms of work providing constructive relations of the subjects of the educational process have been proposed.*

**Keywords:** the constructive interaction between parents and teachers, pre-school education, humanistic outlook, person-centered approach.

Один из основателей современной игротерапии Гарри Лэндрет (Garry L. Landreth) в 1994 году писал: «...воспитание и обучение – только бледные мазки на ярком полотне человеческого характера» [4, с. 4]. Разделяя это утверждение, добавим, что, в зависимости от образовательной среды, вместо бледных мазков на полотне детского характера могут оказаться большие кляксы.

Авторитарная (традиционная по настоящее время) педагогика не только искусственно сдерживает, искажает и подавляет естественное психическое (личност-

ное) развитие ребенка, но и разрушает его физическое здоровье. «В письме Министерства образования и науки РФ (№ 220/11-12 от 22.02.1999 г.) сказано, что к концу первого класса нарушения в психике наблюдаются у 60-70 % детей. Отмечается высокая зависимость роста отклонений в состоянии здоровья (нарушения зрения, осанки и сколиозы, патологии сердечнососудистой системы, психические нарушения) от объема и интенсивности учебной нагрузки, переутомления» [1, с. 16]. А впереди – еще как минимум 8-10 лет систематических (хронических) дидакто-

генных стрессов (негативных психических состояний, вызванных педагогическим процессом) и «контрольные выстрелы» в здоровье детей – ГИА и ЕГЭ, затем ССУЗ или ВУЗ. Напомним также, что современное постиндустриальное (информационное) общество давно провозгласило тезис – образование длиною в жизнь. В связи с этим в современном образовании остро стоит проблема «разворота» от здоровьедеструктивной (здоровьеразрушающей) организации учебно-воспитательного процесса к здоровьеразвивающей (здоровьесберегающей); контроля над качеством духовно-нравственного, творческого, психического и физического развития детей в зависимости от качества организации образовательной среды, эффективности педагогической деятельности.

Здоровьеразвивающая (здоровьесберегающая) педагогика начинает заявлять о себе в 70-е годы XX века и связана с именами таких ученых, как Л.А. Алифанова, И.А. Аршавский, В.Ф. Базарный, Н.А. Бернштейн, В.А. Гуров, Н.А. Казачкова, Э.Я. Оладо, Н.К. Смирнов, Л.П. Уфимцева и др. Но, как отмечает В.Ф. Базарный, «... лишь мизерная часть учителей, управленцев, родителей восприняла новые подходы. В итоге год от года трагедия каждого нового поколения набирает силу. И ныне некогда один из самых жизнестойчивых и здоровых народов планеты превратился в один из наиболее немощных и больных. А понятия здоровьеразвивающей (здоровьесберегающей) педагогики неумолимо забалтываются» [1, с. 7].

Здоровьеразвивающая педагогика постулирует приоритет сохранения и укрепления здоровья обучающихся в образовательном процессе; организации здоровой, сообразной духовной и физической природе ребенка образовательной среды. Обучающиеся не должны, не обязаны платить за получаемое образование ущербом здоровью. Тем более что знания, которые ребенок должен с утра до вечера бездвиженно «высидивать» и «вчитываться», «... обновляются в современном информационном мире чуть ли не каждые 5 лет» [2, с. 104]. В связи с этим можно понять, как быстро устаревают знания и

информация, получаемые в школе, ССУЗе или ВУЗе.

Здоровьеразвивающая педагогика также основывается на гуманистическом, личностно-центрированном подходе (К.А. Абульханова-Славская, Ш.А. Амонашвили, В.А. Болотов, С.Л. Братченко, Д. Бюджентал, Л.Н. Куликова, А.Х. Маслоу, А.Б. Орлов, О.Л. Подлиняев, К.Р. Роджерс, С.А. Рябченко и др.), согласно которому личность – это целостный человек как субъект собственной жизни, ответственный за взаимодействие с внешним миром, включая других людей, и с миром внутренним, с самим собой. Личность является центром собственного развития, включающим: источники и движущие силы, необходимые для здорового, конструктивного развития; способность избирать индивидуальный путь становления и управлять им [6].

Г.К. Селевко отмечает, что каждый элемент образовательного процесса так или иначе связан с проблемой здоровья учащихся [8]. Необходимость раскрытия этих связей относится к первостепенным задачам здоровьеразвивающей педагогики.

Одним из центральных понятий здоровьеразвивающей педагогики является понятие дидактогенного, или школьного стресса. Дидактогенный стресс (от греч. *didasko* – учить, *genesis* – происхождение) – негативное психическое состояние обучающихся, вызванное педагогическим процессом. Выражается в повышенном нервно-психическом напряжении, страхах, тревоге, рассеянности, ухудшении памяти и воображения, постоянной усталости, пропажи сна и аппетита, подавленном настроении. Возможны также психосоматические проявления: головные боли, боли в области спины, расстройства желудочно-кишечного тракта и др. Дидактогенный стресс отрицательно сказывается на учебной деятельности (возникают желание любым способом избежать ее, ощущение чуждости и враждебности школьного окружения), затрудняет конструктивное общение с педагогами, родителями и сверстниками. Дидактогенный стресс дезорганизует мышление и подавляет творческое воображение, делая процесс обучения вне детских интересов, мотивов, ценностей и смыслов, а

отсюда, как замечает В.Ф. Базарный, вне их воли и возможностей [1].

Дидактогенный стресс, особенно систематический, нередко перерастает в дидактогенный невроз. Схожесть симптоматики позволяет рассматривать эти явления как близкие [5].

А.А. Медведева в исследовании осведомленности педагогов относительно лишь знания (определения) понятия «дидактогенный стресс (невроз)», не говоря о его причинах, выявила, что лишь 119 человек (23 %) из 518 опрошенных знают о данном явлении, что говорит о низком уровне осведомленности в этой области учителей-практиков [5]. Также исследователь указывает на то, что «... распространенность и выраженность «школьных стрессов» за последние годы только усилилась» [5, с. 167], в то же время, названная проблема остается недостаточно разработанной в современной педагогике.

По мнению болгарского исследователя И. Божанова, возникновение в образовательном процессе дидактогенного стресса или невроза (в широком плане) обусловлено тремя аспектами:

- невротизирующее (стрессовое) влияние учебно-образовательного процесса на обучающегося;
- невротизирующее влияние учебной работы на педагога;
- невротизирующее действие, возникающее в ходе коммуникации «ученик – учитель» (в клинической психологии неврозогенное воздействие учителя на ученика обозначается термином «дидактогенния», а ученика на педагога – «матетогенния») [3].

В данной статье рассмотрим более подробно первый аспект.

Классик отечественной педагогики Василий Александрович Сухомлинский указывал, что «школьные стрессы» – детище несправедливости [7]. В связи с этим актуальными являются исследования физиолога и педагога, профессора, д.м.н. Владимира Филишовича Базарного в области влияния на образовательный процесс функциональной асимметрии полушарий головного мозга. В работе «Школьный стресс и демографическая катастрофа России» В.Ф. Ба-

зарный пишет: «Концептуальной основой строительства отечественной школы является вербально-знаковая (левополушарная) доктрина. Спрашивается: кто и на каком основании «отключил» от учебного процесса эмоционально-образное творческое правое полушарие?!» [1, с. 15]. Разделяя приведенное утверждение, добавим, что, помимо «однополушарной трагедии», в учебном процессе недостаточно для предотвращения дидактогенных стрессов учитываются:

- особенности темперамента обучающихся (время и темп, скорость реакций; уровень активности, подвижности; выраженность экстраверсии/интроверсии; уровень эмоциональной стабильности; пластичности и др.);
- ведущая репрезентативная система или модальность внутреннего опыта – преимущественный способ (канал) получения и обработки обучающимися информации из внешнего мира (визуальный, аудиальный или кинестетический).

Также В.Ф. Базарный отмечает, что к значительным причинам дидактогенных стрессов, в которых систематически на учебных занятиях пребывают дети, относятся (приведем в обобщенном виде):

- стресс от авторитарного педагогического взаимодействия как со стороны учителей, так и со стороны родителей;
- стресс от подавления двигательной активности (физической, произвольной активности, обездвиженность тела, моторная закрепощенность на уроках);
- стресс от подавления творческой деятельности, естественного самовыражения, самопредъявления и самодеятельности на занятиях;
- сенсорно-обедненная учебная среда (комплекс факторов закрытого помещения и ограниченного, тесного пространства) и мн. др. (см. гл. 2.2. Школа хронического стресса [1, с. 19]).

В заключение отметим, что дидактогенные стрессы:

- лишают детей одного из значимых источников радости – учебно-познавательной деятельности (способной при здоровой, природосообразной организации доставить им большое удовольст-

вие от познания мира, людей и себя в нем);

– вынуждают заменять этот источник радости пагубными средствами и отношениями, девиантным и делинквентным поведением.

### *Литература*

1. Крупская Н.К. О воспитании в семье: М. Издательство академии педагогических наук, 1962. – 275 с.

2. Морнов К.А. Личностно-центрированный подход как методологическая основа развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов. Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. № 6. С. 95-100.

3. Подлиняев О.Л. Теория и практика становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и поствузовского образования). Дисс. ... д-ра. пед. наук / О.Л. Подлиняев. – Иркутск, 1999. – 390 с.

4. Роджерс К. Р. Личные размышления относительно преподавания и учения. - М.: Открытое образование, 1993. - № 5 - 6. С. 17-28.

5. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. – М.: История педагогики в России, 1999. – 180 с.

6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей детских садов. Издание 4-е. М.: Просвещение, 1972. – 230 с.