ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Г.Р. ДЕРЖАВИНА

***ЗАЧЁТНОЕ ЗАДАНИЕ***

по педагогическому образованию родителей

НА ТЕМУ:

***ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ. РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ РЕБЁНКА-ИНВАЛИДА***

Студентки факультета социологии и социальной работы 51 группы

**Яркиной И.В.**

Преподаватель:

**Хумарова Г.А.**

ТАМБОВ 2001***Содержание***

|  |  |
| --- | --- |
| § 1. Теория воспитания и образования с точки зрения зарубежных педагогов | *2* |
| § 2. Система педагогического просвещения в России во второй половине ХIХ в.. Педагогическая мысль Н.И. Пирогова | *6* |
| §3. Тотас Гордон о педагогическом образовании родителей | *11* |
| § 4. Аллан Фромм о педагогическом образовании родителей | *18* |
| §5. Работа с родителями ребёнка-инвалида. Лечебная педагогика А.А. Дубровского | *20* |
| Литература, рекомендуемая родителям для самообразования | *22* |

***§ 1. Теория воспитания и образования с точки зрения зарубежных педагогов***

В первой половине XX столетия в мировой школе и педагоги­ке происходили существенные сдвиги. Этому способствовали мно­гие важные факторы: рост требований к объему знаний, умений и навыков, которые должны были усваивать учащиеся, новые исследования о природе детства, практический опыт ряда учеб­ных заведений. Заметно выросло число педагогических центров. Умножались и усиливались контакты педагогов в национальном и международном масштабах. Среди международных педагоги­ческих организаций, учрежденных в это время, можно назвать Лигу нового воспитания и Международное Бюро Просвещения. В отдельных странах действовали национальные педагогические объединения: Прогрессивная ассоциация народного образова­ния (США), Общество им. Вине (Франция) и пр. Система образования подверглась острой критике. Школа воспринималась как устаревшая, не соответствовавшая уровню производства, науки и культуры, не отвечавшая по­требностям подрастающего поколения, которое нуждалось в качественно иной подготовке. Потребность в обновлении школы и педагогической науки становилась все более ак­туальной. Пересмотр педагогических установок, перестройка образования в ведущих странах мира превратились в одну из важных национальных проблем.

Возвращаясь к педагогике недалёкого прошлого, хочется упомянуть следующее. В первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них - *педагогический традиционализм -* продолжение прежней педагогической! мысли. Другая - *новое воспитание или реформаторская педагогика -* определенная альтернатива традиции.

К традиционализму относились социальная педагогика,религиозная педагогика и педагогика, ориентированная в пер­вую очередь на философское осмысление процесса воспитания и образования. Подчеркнем, что все педагоги-традиционалисты так или иначе мыслили в русле этих педагогических течений.

***Э. Дюркгейм***, убежденный в общественном характере пе­дагогического процесса (" Воспитание - методическая социализация"), писал, что деятельность школы состоит "прежде всего, в развитии известного набора интеллектуальных, нрав­ственных, физических качеств, которых требует общество и среда". Подчеркивалось, что индивид отнюдь не полнос­тью зависит от императивов "коллективных представлений"

Э. Дюркгейм высказал мысль о дозированном управлении процессом воспитания. Оно должно выражаться в определе­нии основной траектории поведения личности и неприятии "слепой покорности" ребенка.

Как первостепенный педагогический фактор Дюркгейм рас­сматривал воздействие на ученика школьного класса. "Дети в классе думают, чувствуют, поступают иначе, чем если бы они были изолированы друг от друга. Это следует учитывать и ис­пользовать". По мнению Э. Дюркгейма, школьный класс наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием ко­торой происходит становление нравственных сил ребенка.

***Вильгельм Дилътей*** **(1883-1911)** также особо подчеркивал социальную природу процесса воспитания. В работе "Основы гуманитарных наук" он трактовал педагогический процесс как познание тотальных "духовных связей", приобщение к "жиз­ни" - основе и содержанию всего сущего. Дильтей выдвинул концепцию "переживания" как явления, которое свойственно лишь человеку с его эмоциональной жизнью. Он предлагал начинать учебно-воспитательный процесс с организации эмо­ционального переживания окружающей действительности.

***Пауль Наторп* (1854-1924)** в своем труде "Социальная пе­дагогика" рассматривал школу как важнейший инструмент социализации. Последняя представлялась ему в виде рабоче­го сообщества педагогов и учеников. Наторп утверждал, что индивидуальное самосознание эффективно формируется в ат­мосфере человеческих взаимоотношений, где нет места со­перничеству между детьми. По Наторпу, индивид осознает в первую очередь то, что хочет другой или он сам, а далее ищет способ осуществить желание. Поэтому процесс воспитания на­чинается с воспитания воли. Учеба должна быть направлена на конкретные потребности ученика и его однокашников, учи­телей, родителей. Во взаимоотношениях с ними желание лич­ности становится его волей.

Заметным представителем философии воспитания явился французский ученый и писатель ***Жан Поль Сартр* (1905-1980)** - один из лидеров *экзистенциалистской педагогики.* Он ис­поведовал идеал одухотворенного, мыслящего человека, формирование которого связано, прежде всего, со свободным, сознательным выбором цели. Сартр считал, что влияние вне­шних факторов на "экзистенцию" (человеческое существова­ние) ребенка крайне незначительно, и наиболее эффективным признавал самовоспитание ("человек есть лишь то, что сам из себя делает").

Подчеркивая воспитательные функции школы, Ален настаивал на изучении самого ребенка. Это необходимо, чтобы лучше руководить его развитием. Ален советовал изучать ребенка, не прибегая к специальным методикам - "краешком глаза". Он обращал внимание на качественное своеобразие детского мышления, в частности, на повышенную эмоциональность", которую следует учитывать при воспитании чувств и характера. Советуя обращаться к лучшим личностным качествам питомца, раскрывать их полнее, Ален говорил:

“Помните, каждый воспитанник индивидуален и обладает собственными достоинствами и недостатками”.

Ален выдвинул теорию о двоякой функции воспитания -подготовки к жизни и участия в самой жизни. Реализация такой функции зависит от точного соотнесения предъявляе­мых к ребенку требований с его возможностями.

Ален осуждал жесткое наказание. Наказывая ребенка, пе­дагог должен дать ему понять, что действует не от своего имени, а как "посол взрослых" с их ценностями и нормами.

В дидактических установках Ален придерживался концеп­ции формального образования. Главное внимание он уделяет интеллектуальному развитию школьника. Главная цель обу­чения - "гимнастика ума", формирование "голодной мысли - охотника за знанием". Не следует стремиться дать учащимся как можно больший объем знаний. Сущность образования заключается в освоении фундаментальных идей и опыта, на которые в дальнейшем можно нанизывать необходимые зна­ния. Школьнику надо научиться управлять собственной по­знавательной деятельностью и не бояться трудностей при овладении новым знанием.

Размышляя о способах приобретения знаний, Ален счи­тал, что если в начальной школе "главный компас" обучения наглядность, то в средней школе - методы, ориентированные прежде всего на абстрактное мышление.

***Пауль Наторп****,* как и Ален, природной первоосновой че­ловека считал мыслительную деятельность. Персональные особенности личности кроются в "труде", т.е. в активности че­ловека. Он считал, что человеческий разум совершенствуется самопроизвольно и что воспитание должно создать для этого наилучшие условия.

Заметным событием в антитрадиционном воспитании ста­ло рождение *экспериментальной педагогики.* Ее представи­тели - А. Лай и Э. Мейман (Германия), А. Бине (Франция), О. Декроли (Бельгия), П. Бове и Э. Клапаред (Швейцария), Э. Торндайк, У. Килпатрик (США) и др. - провели иссле­дования, которые, по убеждению А. Бине, позволили "выдви­нуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить".

Создатели экспериментальной педагогики стремились ос­вободить воспитание от умозрительности и опереться на изу­чение ребенка и его поведения. На основе лабораторных наблюдений они выдвинули в качестве основного педагоги­ческий принцип саморазвития личности.

Экспериментальная педагогика выдвинула *теорию врожден­ной умственной одаренности.* Эта теория родилась в Англии (Дж. Адаме, Дж. Э. Адамсон и др.), приобрела сторонников во Франции (А. Бине, А. Пьерон, Р. Дючиль и др.) и особенно в США. Основным приемом приверженцев этой теории было интеллектуальное тестирование.

Оптимистические прогнозы экспериментальной педагогики часто не согласовывались с педагогической действитель­ностью. В известной мере это объяснялось недостаточной корректностью научного обобщения результатов исследований. Вот что писала в этой связи итальянский педагог ***Мария Монтессори* (1870-1952)**: "Мы полагали, что, таская кам­ни... экспериментирования к искрошившимся стенам старой школы, мы сможем перестроить ее... Но этого мало. Для прак­тического улучшения школы необходимо действительное сли­яние... теории и практики".

*Педагогика прагматизма, или прогрессивизма,* получила особое развитие в США. Ее лидер ***Джон Дьюи* (1859-1952)** выступал за практическую направленность воспитания, пред­лагая решать его задачи посредством спонтанного развития.

Д. Дьюи и его последователи полагали, что можно положительно повлиять на жизнь каждого человека, заботясь с детства о здоровье, отдыхе и карьере будущего семьянина и члена общества. Они рассматривали изучение специфики детства как путеводитель научной педагогики и предлагали сделать ребенка объектом интенсивного воздействия многообразных факторов формирования - экономических, научных, культурных, этических и пр.

Представители прагматистской педагогики считали воспитание непрерывной реконструкцией личного опыта детей с опорой на врожденные интересы и потребности. Был разра­ботан *метод учения посредством делания.*

Идеологи *функциональной педагогики* во Франции и Швей­царии (Э. Клапаред, А. Ферьер, С. Френе и др.) настаивали на необходимости внимания воспитателя к ребенку, на ис­пользовании детской игры как эффективного способа воспи­тания. Они выступали за отказ от ориентации на "среднего ребенка" и предлагали опираться в воспитании на интересы каждого школьника. Руководствуясь таким подходом, швей­царец Адольф Ферьер разработал периодизацию развития ребенка и детских интересов от бессистемных до целена­правленных.

***§ 2. Система педагогического просвещения в России во второй половине ХIХ в.. Педагогическая мысль***

## Н.И. Пирогова

Среди первых, кто взбудоражил педагогическую обществен­ность 1860-х гг., возвестив об актуальности реформ воспита­ния и обучения, был ***Николай Иванович Пирогов* (1810-1881).**

Основатель новой школы в хирургии, Пирогов одновременно сделался крупным общественным педагогическим деятелем.

В 1856 г. Пирогов уходит из Медико-хирургической акаде­мии и получает пост попечителя Одесского учебного округа, который занимал в течение двух лет. В том же году в "Морском сборнике" появилась его статья "Вопросы жизни", которая имела значительный отклик в педагогических и общественных кру­гах. Статья была перепечатана почти во всех периодических изданиях, пробудив, как писал К.Д. Ушинский, "спавшую пе­дагогическую мысль".

В течение 1858-1861 Пирогов возглавлял Киевский учеб­ный округ.

Будучи попечителем Одесского и Киевского учебных окру­гов, Пирогов проявил себя сторонником и участником прогрес­сивных преобразований в системе просвещения. Он настаивал на либеральных, коллегиальных началах управления учебны­ми заведениями, выступал против регламентации сверху про­грамм обучения и за предоставление педагогическим советам гимназий значительных прав в отношении корректировки про­грамм. В статье "Нужно ли сечь детей", возражая против физи­ческих наказаний учащихся. Пирогов подчеркивал, что розги уничтожают в ребенке стыд. Пирогов усилил подготовку учи­телей на местах, организовал обмен опытом путем издания "циркуляров", оказавшихся своеобразными педагогическими журналами.

Пирогов, однако, не всегда мог препятствовать ретроградам. Так, он не сумел противостоять большинству чиновников Ки­евского учебного округа и подписал циркуляр, допускавший физическое наказание гимназистов.

В педагогическом наследии Пирогова особое место занимают идеи *самопознания посредством воспитания* и *общечеловеческого воспитания, общечеловеческого образования. Эти* идеи представлены в статье "Вопросы жизни" и в других работах Пирогова, в речи на торжественном акте в Ришельевском лицее (1857).

Идеал нравственного воспитания Пирогов видел в христи­анской религии. Общественное бытие в значительной мере препятствует становлению отдельной личности в духе такого идеала, ибо в обществе нет "ни малейшего следа" помощи человеку в течение его земного существования, направлен­ной на то, чтобы он приблизился к будущей загробной жиз­ни. Воспитание должно исправить такое положение.

Пирогов выделял два рода воспитания - общечеловечес­кое и специальное. До определенного жизненного рубежа, когда в каждом обнаруживаются склонности и призвание, все люди должны пользоваться плодами одного и того же общечеловеческого воспитания. Специальное воспитание, следовательно, наступает после общечеловеческого.

Таким образом, главное - это нравственное воспитание. Осуществлять его предлагалось в ходе целостного педагогичес­кого воздействия и собственно при обучении. Под нравствен­ным воспитанием понимались, во-первых, помощь ребенку в осознании окружающего мира и общественной среды, во-вто­рых, - превращение "добрых инстинктов" в сознательную тягу к идеалам добра и правды, в-третьих, - формирование характера и убеждений.

Не прошел Пирогов и мимо проблемы народности воспита­ния, активно обсуждавшейся в общественных и педагогичес­ких кругах. Он полагал, что общечеловеческое воспитание должно быть согласовано с идеей национального воспитания: "Все мы... можем сделаться через воспитание настоящими людьми... нисколько не переставая быть гражданами своего отечества и еще рельефнее выражая через воспитание пре­красные стороны своей национальности".

Пирогов разработал проект школьной системы. Первая сту­пень - двухлетняя элементарная школа с традиционным набором дисциплин: Закон Божий, чтение, письмо, счет. Предлага­лось обучать во все времена года, широко применяя наглядность и по возможности соединяя обучение с ремесленной подготовкой. Планировалось построить на фундаменте начальной школы две ветви среднего образования - реальную и классическую. Каждая ветвь должна была состоять из двух звеньев: прогимна­зии и гимназии. Срок обучения в реальной прогимназии состав­лял 4 года. Программа включала Закон Божий, русский язык, арифметику, алгебру, геометрию, 2 новых языка, географию, историю, естествознание, черчение и другие предметы из облас­ти современных знаний.

Классическая прогимназия должна была состоять из четырех классов. В дополнение к программе реальной прогимназии добавлялись древние языки. Назначение классической прогимназии определялось как подготовка в классическую гимназию и далее в университет.

Возвышавшиеся над прогимназиями реальная и классическая гимназии должны были иметь особые отличия в программах. В реальной гимназии предлагалось выбор дисциплин.

Пирогов являлся поборником расширения женскогообразования и возражал против дискриминации женщин.Вместес тем он ограничивал масштабы применения женского воспитания и образования и сферу применения последнего. По его мнению, женщинам не дано служить в армии, в государственном аппарате, претендовать на получение других профессий считающихся мужскими. Пирогов видел главное предназначение женщины в том, чтобы "услаждать сочувствием жизнь мужчины", быть воспитательницей юного поколения.

Пирогов в статье "Чего мы желаем", в брошюре "Университетский вопрос" и других работах затронул волновавшие русское общество проблемы высшего образования. Он заявил о необходимости реформ университетского образования. В число предложений Пирогова входила организация подготовки про­фессуры и научных работников. По Пирогову, преподавание в университете должно было носить прежде всего общечеловеческую направленность, т. е. быть далеким от узкой специализации. Он настаивал на автономии университетов.

Сторонники реформ воспитания и образования не были еди­ны в своих взглядах. Радикально настроенные разночинцы превращали дискуссию о судьбах школы и воспитания в поли­тическую полемику. К ним прежде всего относились Д.И. Пи­сарев, Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов. Хотелось бы привести ряд примеров педагогических взглядов на воспитание и обучение детей того времени, идеи которых находят отражение и сегодня.

***Дмитрий Иванович Писарев* (1841-1868)** в статьях "О Журнале для воспитания", "О Русском педагогическом вестнике", "Наша университетская наука", "Педагогические софизмы", "Школа и жизнь" и др. настаивал на изучении ребенка и защите его прав: "Чтобы быть хорошим воспита­телем и наставником, нужно любить ребенка и уметь ува­жать в нем его человеческую личность, его формирующийся характер, его стремление к самостоятельности и к деятель­ной мысли".

Писарев отвергал профессионализацию, утилитаризм общеобразовательной школы: "Призрак специального образования никак не решается исчезнуть и до сих пор мешает нашему обществу разглядеть действительный смысл и задачу, образования".

***Николай Гаврилович Чернышевский* (1828-1889)** вскрывал диалектическую взаимосвязь между политическим режимом, материальным достатком и образованием.; "Кто находится в нищете, тот не может развить своих умственных сил, кто пользуется политической властью, тот не может спастись и от невежества".

Недостатки школы Чернышевский видел в низком научном уровне обучения, схоластических методах преподавания, перенасыщенности учебников деталями и подробностями, а также в неравенстве женского образования по сравнению с мужским и в казарменном духе воспитания.

Чернышевский руководствовался *антропологическим подходом к человеку и воспитанию.* "Принципом философского воззрения на человеческую жизнь со всеми ее феноменами служит выработанная естественными науками идея о един­стве человеческого организма",- писал он.

Чернышевский полагал, что нравственные свойства невоз­можно наследовать. Каждому человеку природа дает особый темперамент, что сказывается на особенностях его поведения, не обусловливая, однако, самый характер. "Темпераментом оп­ределяется только степень быстроты движений, и, вероятно, перемен душевного настроения. Должно думать, что человек, имеющий быструю походку, расположен к более быстрой сме­не настроений, чем человек, движения которого медленны. Но этой разницей не определяется то, который из них более тру­долюбив, и тем менее определяется степень честности или доб­рожелательности того и другого".

Чернышевский считал одним из ведущих свойств челове­ка активность, а важными источниками активности - потреб­ность в ней и осознание этой потребности. Отсюда он выводил необходимость воспитания разнообразных познавательных, умственных, эстетических, трудовых и иных потребностей. Таким образом, развитие потребностей - важнейшее условие становления личности.

***Добролюбов*** критиковал ущемление права на образование в тогдашней России из-за сословных, религиозных, нацио­нальных ограничений. Полноценное образование, замечал он, остается в русском обществе "монополией" богатых.

Добролюбов стоял на демократической позиции и видел иде­ал воспитания в удовлетворении "естественных стремлений" человека, которые "могут быть выражены в двух словах: что­бы всем было хорошо". Исходя из принципа антропологизма (че­ловек - "целое, нераздельное существо").

Добролюбов указывал на необходимость воспитания активного общественного человека, который осознает собственные разнообразные потребности в деятельности. При, этом делились радикальные, далеко идущие выводы. Поскольку общество и воспитание мешают естественным потребностям деятельности личности, следует "предпринять коренное изменение для общественных отношений, господствующих над нами и изменяющих нашу деятельность".

Излагая свое педагогическое кредо, Добролюбов заявил, что современная система воспитания и обучения убивает в детях и подростках "внутреннего человека", лишает их сил.

Таким образом, Добролюбов помещал в центр воспитания" заботу о личности ребенка, о ее разностороннем развитии, о подготовке юного человека к активной и счастливой жизни. Цель образования не столько сообщение неких знаний, сколь­ко научение "думать самостоятельно, внушить... любовь к зна­ниям, сообщить... ясные и полные понятия, дать материал для деятельности всем способностям и полный простор для их развития".

***Владимир Яковлевич Стоюнин*** **(1826-1888)**, исповедовал идеи общечеловеческого, гуманного и народного воспитания. Он много размышлял о сущности национального характера воспитания. Стоюнин писал: "Для того чтобы перестроить наши школы на национальных началах, надо учесть народ­ную психологию и историю, согласовать школу с общественными потребностями, принять во внимание строй семьи, экономические, климатические и прочие условия народ­ной жизни".

Стоюнин ратовал за развитие наряду с классическим совре­менного среднего образования, в котором, по его убежде­нию, общество испытывало все большую потребность. Он вся­чески приветствовал частную инициативу в создании гим­назий и прогимназий и полагал возможным для школы дистанцироваться от государства.

***Василий Иванович Водовозов* (1825-1886)** особенно наста­ивал на соблюдении в начальной школе наглядности и после­довательности обучения. Он писал в этой связи в своей книге "Предметы обучения в народной школе" (1873): "Мы знаем, что ребенок приобретает представления и понятия лишь пос­ле того, как предмет разносторонне действовал на его чув­ства. Следовательно, при всяком объяснении предмета нуж­но обращаться к чувствам ребенка; преподавание должно быть наглядным в обширном значении этого слова, то есть следует не только показывать ребенку предмет, но и давать, где нуж­но, осязать его, действовать и на слух, и на обоняние, и на вкус учащихся. Ребенок имеет лишь понятие о том, что он ви­дел и наблюдал, и только постепенно, через скопление новых наблюдений, переходит к новым понятиям. Следовательно, в преподавании нужно иметь в виду то, что ребенок знает, что он твердо усвоил путем впечатлений, какие давала ему окру­жающая жизнь. Иначе говоря, надо начинать с ближайшего, известного, вполне доступного ребенку".

***Виктор Петрович Острогорский* (1840-1902)** находился под сильным влиянием идей "свободного воспитания". Извес­тен как один из организаторов частной Василеостровской школы в Петербурге, деятельность которой была построена на таких идеях.

§3. Тотас Гордон о педагогическом образовании родителей

По общему мнению, именно на родителях лежит вина за все проблемы, связанные с молодежью. Психиатры их обвиняют в том, что растет число детей и подростков с неустойчивой или разрушенной психикой, а также с тя­гой к наркотикам и склонностью к суициду. Политики и служители закона, — что они воспитывают поколение бун­тарей, нарушителей общественного порядка, педагоги,— в плохой успеваемости детей.

Но кто при этом помогает родителям? Прилагаются ли какие-нибудь усилия к тому, чтобы научить родителей правильно воспитывать детей? Где родители могут узнать, в чём состоят их ошибки и как их можно исправить?

Ежегодно миллионы матерей и отцов добровольно воз­лагают на себя заботу о физическом и душевном здоро­вье маленького, абсолютно беспомощного существа и стре­мятся воспитать его полноценным членом общества. Су­ществует ли еще более сложная и ответственная обязан­ность? Но многие ли родители способны эффективно ее исполнять, и если нет (а ответ будет именно таким), то где они могут этому научиться?

В 1962 году, в калифорнийском городе Пасадена, я раз­работал и приступил к реализации программы обучения родителей. В моей первой группе было всего семнадцать человек; большинство из них не могли справиться со сво­ими детьми. Сегодня, по прошествии многих лет, в тече­ние которых мы обучили около четверти миллиона родителей; есть основания утверждать, что разработанная программа Повышения Родительской Эффективное Р.Е.Т. (Parent Effectiveness Training) поможет большинству родителей более эффективно исполнять их обязанность — воспитывать детей.

Результаты реализации программы убедительно доказывают, что с помощью специального, обучения многие родители могут существенно повысить свою эффективность как воспитателей. Они также могут овладеть новой методикой разрешения конфликтов между родителями и детьми, которая будет способствовать не ослаблению, а укреп­лению контактов между теми и другими.

Мы убедились в том, что между родителями и их детьми могут развиться теплые, задушевные взаимоотношения, основанные на любви и уважении. Программа показала, что внутрисемейный конфликт “отцов и детей”, вовсе является чем-то неизбежным.

Работая врачом-психиатром, я, как и большинство родителей, был убежден в том, что так называемый “трудный возраст” — это совершенно нормальный и неизбежный период в развитии любого человека, являющийся следствием свойственной всем подросткам потребности утвердить свою самостоятельность. Я был уверен, что отрочество неизбежно является периодом внутрисемейных “штормов и бурь”. Однако опыт работы с программой Р.Е.Т. доказал мою неправоту. Родители, прошедшие курс обучения по этой программе, с удивлением констатировали отсутствие в семьях бунтов и скандалов.

Сегодня я убежден в том, что подростки не бунтуют против родителей. Они бунтуют только против определен­ных разрушительных методов воспитания, применяемых практически всеми родителями. Склоки и раздоры в семь­ях могут стать исключением, а не правилом, если родите­ли овладеют новыми методами разрешения конфликтов.

Многие из окончивших курсы родителей на собствен­ном опыте убедились, что наказание может быть полнос­тью исключено из системы воспитания; причем это отно­сится ко всем видам наказания, а не только телесным. Воспитать ответственных, самодисциплинированных и об­щительных детей можно и не пользуясь таким оружием, как страх; родители должны научиться воздействовать на детей таким образом, чтобы те вели себя хорошо не из страха перед наказанием или лишением каких-либо при­вилегий, а из уважения к интересам родителей.

Вы скажете, что так не бывает? Мне самому так ка­залось, пока я лично не занялся обучением родителей на курсах Р.Е.Т. Подобно большинству профессионалов, я недооценивал родителей. Но родители с курсов Р.Е.Т., за небольшим исключением, с энтузиазмом овладевали  
новой методикой воспитания. Большинство из них уже  
столкнулись с неэффективностью их прежних методов вос­питания. Поэтому внутренне они были готовы к изме­нениям.

Современные родители пользуются практически теми же методами воспитания детей, которыми пользовались их родители, родители их родителей и т.д. В отличие от боль­шинства других общественных институтов, система взаи­моотношений родителей и детей по существу осталась пре­жней. Родители пользуются методами, применявшимися еще две тысячи лет назад!

И дело здесь не в том, что человечество не приобрело новых знаний в области человеческих взаимоотношений. Как раз наоборот. Психология, возрастная психология и другие поведенческие науки накопили массу новых све­дений о детях, родителях, межличностных отношениях, о том, как способствовать нормальному развитию личнос­ти, как создавать благоприятный психологический климат. Мы знаем много нового об эффективных межличностных контактах, о факторе силы в человеческих взаимоотноше­ниях, о конструктивном разрешении конфликтов и т.д.

К несчастью, те, кто открыл новые факты и разрабо­тал новые методы, не удосужились сделать одно очень доброе дело — рассказать о своих находках родителям. Мы общаемся с коллегами посредством книг и специаль­ных журналов, нередко забывая о родителях, для которых, собственно, и предназначены эти новые методы.

Некоторые профессионалы, правда, пытались донести до родителей новые идеи и методы, но даже те относи­тельно немногие из родителей, которые читают специаль­ную литературу, практически не меняют своего поведения по отношению к детям, продолжая исповедовать старые подходы к поддержанию дисциплины и разрешению внут­рисемейных конфликтов.

Надеюсь, что эту книгу не постигнет участь других книг по воспитанию и она не будет воспринята как очередная теоретическая выкладка, мало подходящая для реализа­ции на практике, поскольку в ней содержится подробно расписанная и исчерпывающая методика создания и поддержания эффективных всеобъемлющих взаимоотношений с

ребенком при любых обстоятельствах.

Из этой книги родители узнают не только методы, приемы, но также и то, когда, как и с какой целью пользоваться. Как и на курсах Р.Е.Т., предлагаемая программа включает как теоретические основы, так и практические методы. Родителям будет дана возможность, став  
подлинными специалистами в обращении с теми проблемами, которые неизбежно возникают между родителями и детьми. Детальное описание модели эффективных взаимоотношений между родителями и детьми проиллюстрировано множеством примеров из реальной жизни.

Большинство родителей относятся к Р.Е.Т. как к рeволюционной методике, резко отличающейся от традиционной. Но это не мешает ей быть поистине универсальной применимой как к совсем маленьким детям так и к подросткам, как к детям с задержанным умственным развитием, так и к “нормальным” детям.   
 В описании своей методики мы не пользуемся какими-  
либо специальными терминами, которые могут быть понятны только профессионалам. Некоторые из родителей, возможно, не согласятся с рядом новых концепций, предлагаемых нами в этой книге, но причиной этого внутреннего протеста вряд ли будет непонимание.   
 Поскольку читатели не могут обратиться непосредственно к преподавателям Р.Е,Т., предлагаю список вопросов  
и ответов, которыми полезно предварить ознакомление с  
нашей методикой.

ВОПРОС: Речь идет об очередном либеральном под­ходе к воспитанию детей?

ОТВЕТ: Ничего подобного. Снисходительные родители имеют не меньше хлопот, чем чрезмерно строгие, так как их дети нередко вырастают эгоистичными, неуправляемыми, необщительными и безучастными к нуждам своих роди­телей.

ВОПРОС: Возможна ли такая ситуация, когда один из родителей эффективно пользуется вашим подходом, в то время как другой придерживается старых методов?

ОТВЕТ: И да, и нет. Если хотя бы один из родителей начнет следовать нашей методике, результатом будет яв­ное улучшение во взаимоотношениях между этим родите­лем и ребенком. Однако взаимоотношения между другим родителем и ребенком могут стать еще хуже, чем рань­ше; Поэтому желательно, чтобы новой методикой овладевали оба родителя. Тем более что если они будут делать это вместе, смогут друг другу помогать.

ВОПРОС: Не приведет ли ваша методика: к потере родителями влияния на детей? Не получится ли так, что, прибегнув к ней, они как бы откажутся от своей роли мудрых наставников, указывающих детям верное направ­ление в жизни и бережно ведущих их по ней?

ОТВЕТ: Такое впечатление, действительно, может со­здаться при чтении первых глав. Но наберитесь терпения. Первые главы посвящены тому, как помогать детям са­мостоятельно решать их собственные проблемы. В таких ситуациях роль эффективного родителя весьма специфич­на, — она намного более пассивна и “косвенна”, чем та, к которой мы привыкли. Зато в последующих главах речь идет о том, как корректировать поведение детей и как  
заставлять их уважать интересы родителей. Вы познако­митесь с конкретными методами повышения своей ответ­ственности как родителей, приобретете еще больше влия­ния на детей.

В этой книге, как и в программе Р.Е.Т., содер­жится несложная методика побуждения детей к самосто­ятельному решению их собственных проблем, сопровож­даемая конкретными рекомендациями по ее применению в домашней практике. Родители, которые овладевают этой методикой (мы называем ее “активным слушанием”), наверняка согласятся с нижеследующими утверждения­ми, записанными со слов родителей, прошедших обучение на курсах Р.Е.Т.:

*“Какое облегчение не думать о том, как найти все от­веты на те проблемы, с которыми сталкиваются мои дети”.*

*“Благодаря Р.Е.Т. я поверил в способность своих де­тей самостоятельно решать их собственные проблемы”.*

*“Я поражен эффективностью метода активного слуша­ния. Мои дети нередко находят более разумные решения, чем те, которые мог бы предложить им я”.*

*“Я больше не хочу выступать в роли Господа Бога, не хочу выступать в роли судьи, который всегда знает, что и как должны делать его дети, чтобы решить свои проблемы”.*

В наши дни тысячи подростков игнорируют своих ро­дителей, и на то у них есть вполне убедительные причи­ны: *“Мои родители не понимают детей моего возраста”; “Терпеть не могу возвращаться домой, чтобы выслушать очередную вечернюю лекцию”; “Я никогда ничего не рас­сказываю своим родителям, они все равно меня не поймут”; “Я хочу, чтобы родители оставили меня в покое”; “Как только смогу, я уйду из дома — мне надоело, меня постоянно за все пилят”.*

Родители таких детей, как правило, отдают себе отчёт в том, что утратили свой авторитет. Это доказывают следующие признания, сделанные родителями на наших курсах: *“Я полностью утратил свой авторитет в глазах своего шестнадцатилетнего сына”; “Салли больше с нами считается”; “Том никогда не садится с нами за стол, него не выдавишь ни слова. На днях он заявил, что собирается поселиться в гараже”; “Марк почти не бывает дома. Он никогда не сообщает нам о том, куда идет и чем собирается заняться. Когда я спрашиваю его об этом, он отвечает, что это не мое дело”.*

Для меня это трагедия, что одна из наиболее теплых интимных сфер жизни — сфера взаимоотношений между родителями и детьми — так часто портит кровь обеим сторонам. Почему все больше подростков начинают относиться к своим родителям как к “врагам”? Почему так ощутим в современной семье разрыв между поколениями? Почему родители и дети находятся в состоянии вражды?

Вы найдете ответы на эти вопросы (глава 14) и убедитесь, что подростковый бунт вовсе не является чем-то неизбежным. Метод Р.Е.Т. революционен, - это правда, но он не провоцирует на революцию. Совсем напротив: этот метод помогает родителям заново завоевать авторитет, предотвратить враждебное отношение к ним со стороны детей; он способствует сближению родителей и детей, а не ихпротивостоянию.

Для тех, кому наш метод поначалу может показаться слишком революционным, нелишне будет познакомиться со следующей выдержкой из рассказа двух родителей — матери и отца, — окончивших наши курсы:

*“Когда Биллу исполнилось шестнадцать, он стал нашей постоянной головной болью. Он совершенно перестал с нами считаться. Он носился, как сумасшедший, и во всем прояв­лял полную безответственность. У него резко снизилась ус­певаемость. Он никогда не возвращался домой, в назначен­ный час, ссылаясь на спущенную шину, не заведенные часы или пустой бензобак. Мы шпионили за ним, он лгал нам. Мы пилили его. Мы отобрали у него водительские права. Мы сократили его карманные расходы. Наши беседы со­стояли из одних взаимных упреков. И все безрезультатно. После одного из бурных объяснений он повалился на пол кухни, начал брыкаться, визжать и кричать так, что сошёл с ума. После этого случая мы записались на курсы доктора Гордона. Перемены почувствовались не сразу... Мы никог­да не ощущали себя единым целым, одной теплой, любя­щей, заботливой семьей. Это ощущение пришло лишь как следствие глубоких перемен в наших позициях и ценностях... Поворотным пунктом явилась та мысль, что ты представ­ляешь собой личность — сильную, независимую личность, не боящуюся выражать свое мнение, но и не навязываю­щую его другим, действующую, скорее, собственным при­мером. Мы значительно повысили свой авторитет... Билл тоже сильно переменился: пришли его приступы ярости, кончи­лась полоса неуспеваемости в школе. Он превратился в открытого, дружелюбного, любящего сына, называющего своих родителей “двумя моими самыми близкими людьми”... Он фактически вернулся в семью... У меня установились с ним такие взаимоотношения, о которых я могла только меч­тать, — полные любви, доверия и независимости. У него, как и у каждого из нас — появилась сильная внутренняя мотивация, и теперь мы действительно живем одной друж­ной семьей”.*

Родители, которые овладеют нашей методикой нахож­дения общего языка с детьми, вряд ли воспитают такого ребенка, как тот шестнадцатилетний юнец, который, сидя у меня в кабинете, откровенно заявил:

*“У меня нет никаких обязанностей по дому. А почему, собственно, они должны у меня быть? Обо мне должны заботиться родители. Они обязаны это делать по закону. Я ведь не просил их меня рожать? Пока я еще не совер­шеннолетний, они должны меня кормить и одевать. А я имею полное право вообще ничего не делать. Я вовсе не обязан им угождать”.*

Услышав такое признание — а оно прозвучало вполне искренне — я не мог удержаться от следующей мысли: что за людей мы воспитываем, если детям позволено ду­мать, что всё им обязаны, в то время как они сами могут ничего не отдавать взамен? Что будет представлять со­бой общество, состоящее из таких эгоистических граждан?

Практически всех родителей можно приблизительно разбить на три группы: “победителей”, “проигравших” и “маятников”. Представители первой из названных групп яро отстаивают и убедительно доказывают свое право командовать детьми. Они верят в необходимость строгих ограничений, требуют от детей определенных моделей поведения, отдают приказы и рассчитывают на беспрекословное повиновение. Чтобы заставить ребенка повиноваться, они прибегают к угрозам, а в случае неповиновения — к наказаниям. При столкновении интересов они непременно разрешают конфликт таким образом, чтобы родитель остался в выигрыше, а ребенок — в проигрыше. Свою философию “победителя” такие родители, как правило, обосновывают стереотипным утверждением типа “Отец лучше знает”, “Это ради твоего же блага”, “Дети любят, когда ими командуют” или такими общими фразами, как “На, родителях лежит ответственность за использование авто­ритета во благо ребенка, поскольку родители лучше зна­ют, что хорошо и что плохо”.

Представители второй группы, не такой многочислен­ной, как “победители”, предоставляют детям чрезмерную свободу. Они сознательно избегают установки ограничений и с гордостью признаются в том, что не допускают никакой авторитарности. При столкновении интересов в большинстве случаев ребенок остается в выигрыше, а родитель — в проигрыше, так как такие родители не считают себя вправе посягать на интересы детей.

Наиболее многочисленная группа родителей не находит возможным строго следовать какому-либо из вышеназван­ных подходов. Пытаясь придерживаться “золотой середи­ны”, они качаются, подобно маятнику, между проявлени­ем строгости и потаканием, жесткостью и мягкостью, по­бедой и проигрышем. Как сказала нам одна мама: *“Я ста­раюсь быть снисходительной к шалостям детей до тех пор, пока у меня не лопается терпение. Тогда я чувствую, что должна повести себя иначе, и начинаю проявлять свою власть до тех пор, пока сама не устаю от этого”.*

Родители, поделившиеся с нами такого рода чувствами во время одного из занятий Р.Е.Т., говорили, сами того не зная, от имени огромного количества людей, принадлежа­щих к группе “маятников”. Такие родители, пожалуй, отли­чаются наибольшей неуверенностью в своих силах и, как я покажу это позже, имеют больше всего проблем с детьми.

Родители, обучающиеся на наших курсах, с удивлением узнают о существовании альтернативы схеме “победил — проиграл”. Мы называем этот метод разрешения конфлик­тов “беспроигрышным”, и помощь родителям в овладении этим методом является одной из главных задач програм­мы Р.Е.Т. Добавлю, что “беспроигрышный” метод давно и успешно используется в разрешении других, не семейных конфликтов, но лишь очень немногие из родителей са­мостоятельно приходят к тому, чтобы пользоваться им для разрешения конфликтов между родителями и детьми.

Многие мужья и жены разрешают конфликт путем  
совместного обсуждения проблемы. Так поступают и де­ловые партнеры. Профсоюзы заключают с администрацией договоры, являющиеся обязательными для тех и других. Вопросы о разделе собственности при разводе также за­частую решаются путем совместного принятия решений.  
Даже дети нередко разрешают свои конфликты путем  
обоюдных соглашений или неформальных договоров, приемлемых для обеих сторон (“Если ты сделаешь это, я сде­лаю то”). В наши дни все большее число промышленных предприятий обучает специальных посредников для учас­тия в совместной выработке решений по конфликтным ситуациям.

Не являясь каким-либо чудодейственным средством,  
способствующим мгновенному повышению эффективнос­ти воспитательного процесса, “беспроигрышный” метод требует довольно радикальной перемены в отношении боль­шинства родителей к их детям. На овладение им необхо­димо время, в течение которого родители должны прежде  
всего научиться приемам безоценочного слушания и от­кровенного выражения своих собственных чувств. По этой причине “беспроигрышный” метод описывается в после­дних главах книги.

Фактически этот новый метод поддержания дисципли­ны в доме путем эффективного управления конфликтами составляет ядро нашей философии. Это ключ к родитель­ской эффективности. Родители, которые не пожалеют вре­мени и сил на усвоение этого метода и его последующее осознанное применение в качестве альтернативы схеме “по­бедил-проиграл”, будут щедро вознаграждены — намного более щедро, чем может показаться с первого взгляда.

***§ 4. Аллан Фромм о педагогическом образовании родителей***

В современной образовательной системе складывается примечательная ситуация: в силу различных причин множество взрослых сегодня получают второе, высшее психолого-педагогическое образование. Как правило, у этих людей уже есть собственные дети, иногда даже внуки, поэтому они с осознанным интересом относятся к новым знаниям. И очень часто после занятий по педагогике или психологии они с обидой восклицают: «Это же так нужно для семейной жизни, для воспита­ния! Но почему раньше нам об этом никто не сказал? Так много времени упущено...».

Упущенное все же можно наверстать благодаря большому числу зарубежных и отечественных книг, посвященных самым разнообразным проблемам воспи­тания и обучения наших детей. Нам в чем-то повезло: конец 1980-х — 1990-е годы можно назвать периодом открытий. Причем это касается не только истории на­шей страны, но и узнавания новых взглядов на лич­ность, на процесс ее становления, на отношения взрослых и детей.

С открытием «железного занавеса» на нас обрушил­ся поток самой разнообразной литературы по психоло­гии, психиатрии, образованию. Этот поток привлекает не только новыми подходами, но и самой формой из­ложения материала: свободной, доверительной, иногда ироничной, лишенной наукознания. Непростая задача — подготовить читательскую аудиторию к иному вос­приятию психолого-педагогической литературы — вы­пала первым изданиям на русском языке книг Э. Бер­на «Игры, в которые играют люди...», Дж. Добсона «Непослушный ребенок», А. Фромма «Азбука для ро­дителей» и др.

Книга одного из ведущих специалистов в области педиатрии, детской психологии и психиатрии А. Фромма во многом необычна. Прежде всего своим названи­ем — «азбука», то есть руководство начинающим, де­лающим первые шаги, «азбука для родителей», то есть для тех, кому приходится учиться всю жизнь. Ориги­нальность этой книги и в изложении материала. Обыч­но издания подобного рода опираются или на возраст­ной подход (последовательное описание развития, взросления ребенка), или на ситуативный подход (опи­сание конкретного случая из жизни, подробный ана­лиз, психолого-педагогические рекомендации).

«Азбука» А. Фромма, используя оба подхода, по­строена в виде словаря-справочника, в котором, наря­ду с сугубо научными понятиями «адаптация», «психо­терапия», «тест интеллекта», читатель узнает, «когда ребенок говорит неправду», в чем разница между «не­послушанием» и «пассивным сопротивлением», как вли­яет на ребенка «распад семьи или развод», кем явля­ются для ребенка «мать» и «отец». Такое построение книги облегчает поиск той или иной ситуации. Одно­временно он формирует у родителя ассоциативный ряд, связанный с интересующей темой: автор не толь­ко описывает конкретный случай, но и связывает его со сходными ситуациями и понятиями. Так, типичный случай в воспитании «Когда дети дерутся» Аллан Фромм предлагает рассмотреть и с точки зрения аг­рессивности, дисциплины, соперничества братьев, стремления сломать игрушку. В таком контексте у ро­дителей формируется целостный и, возможно, более объективный взгляд на события, происходящие в жиз­ни ребенка.

Правда, тональность отечественных и зарубежных книг, как правило, различалась и различается. В 1950-1970-е годы советская педагогика анализировала и убеждала нас в решающей роли коллектива на про­цесс формирования личности, а западные исследовате­ли тех лет подчеркивали необходимость сохранять уникальность и укреплять самодостаточность в лично­сти.

Позже, в 1980-е годы, исследования западной пси­хологии понемногу начали осваиваться отечественной наукой. У психологов конца 1980-х—начала 1990-х го­дов актуальными стали проблемы, связанные с самопознанием, самосовершенствованием, самоутверждением конкретной личности. Такое положение явилось объек­тивной и достаточно закономерной реакцией на психо­логию «усреднения», на политику нивелирования инди­видуальности.

Однако к этому времени основная тональность пере­водных зарубежных изданий также претерпела измене­ния. Там чуть раньше (или, наоборот, чуть позже ?) пришли к заключению, что все развитие человеческой культуры убеждает в опасности возвеличивания «Я» одного человека. Любой личности приходится строить свою жизнь с учетом действий других людей. Эта мысль четко прослеживается в материалах «Азбуки для родителей». Автор вместе со своими читателями размышляет над проблемами «близнецов», «бранных слов», «воровства», «дружбы», «половой уравновешенно­сти», «эгоизма» и пр.

Иногда бывает трудно безоговорочно принять опыт, предлагаемый психотерапевтами из США: сказывается разница в понимании методов воспитания и самих ме­тодов, в особенностях национального сознания. Одна­ко любая крайность в воспитании не приводит к ожидаемому результату. Именно эта мысль заключена в книге Аллана Фромма.

Практика убеждает нас в том, что нет единого универсального средства в воспитании. Родители и пе­дагоги должны быть готовы к самым неожиданным поворотам жизненных ситуаций. Поэтому чем больше будут они знать о причинах и последствиях тех или иных поступков детей, тем легче будет им определить тактику своих действий, выбрать, может быть, не луч­ший, но хотя бы оптимальный путь в сложившейся ситуации. И «Азбука» А. Фромма может оказать су­щественную помощь в воспитании не только детей, но и их родителей.

Пожалуй, сегодня книга А. Фромма воспринимается чуть ли не более своевременно, чем ее первое русское издание в 1991 году. Тогда родители могли только грустно усмехнуться, читая рекомендации американ­ского специалиста: «Когда вы подбираете детский сад, самое главное не в его внешнем виде, удобствах или красоте интерьера, а в воспитателях и ребятах. При дите в детский сад и понаблюдайте за детьми: доволь­ны ли они, нравится ли им там. Может, за ними слишком строго надзирают, и они вынуждены без кон­ца подчиняться суровым приказам и требованиям? Хо­роший детский сад — место очень шумное. Если в течение получаса вы не услышите шума и гама, а также взрывов смеха, поищите другой садик для свое­го ребенка». Могла ли в то время идти речь о выборе лучшего детского сада для ребенка? Можно ли было расценивать шум в детской группе как показатель комфорта, благополучия детей?

Но за последние годы ситуация во многом измени­лась. Дело не только в том, что появились родители, которые могут себе позволить искать лучший садик, лучшую школу для своего ребенка. Постепенно меня­ется само отношение к Детству. Работы и российских, и зарубежных психологов и педагогов убеждают нас в том, что нужно сначала полюбить ребенка таким, ка­ков он есть, а уж потом стараться сделать лучше сначала себя, а потом его.

Это значит, что «Азбука» А. Фромма написана для всех нас: педагогов, родителей, детей. Каждый, кто действительно заинтересован в гуманном отношении к своему (и не только к своему) ребенку, кто живет или собирается жить по принципу «от культуры по­лезности — к культуре достоинства», найдет для себя в «азбучных истинах» Аллана Фромма совет на каж­дый день.

§5. Работа с родителями ребёнка-инвалида. Лечебная педагогика А.А. Дубровского

Семья, в которой есть дети-инвалиды особый объект внимания. Получив информа­цию о такой семье, составив план оказания ей помощи, разрабаты­ваются рекомендации родителям, как следует ухаживать за таким ребенком. План реабилитации составляется совместно с детским врачом на каждого ребенка-инвалида. Чаще всего с ребенком рабо­тают психолог, невропатолог, психоневролог, логопед, массажист, дефектолог и инструктор по лечебной физкультуре.

Учитывая, что эти дети плохо ориентируются в жизни, составляются программы, которые включили бы ребенка в окружающий мир. Часть из них относится в личности ребенка, его личному поведению («Личная гигиена», «Я в быту») и часть — к его поведению в обществе («Я в трамвае», «Я в магази­не» и т.д.).

Работа педагога направлена на то, чтобы помочь ребенку при­обрести умения и навыки общения в окружающей его среде. Для преодоления трудностей общения детей-инвалидов со здоровыми детьми социальный педагог составляет программу, по которой ребе нок подготавливается к такому общению. Это может быть участие в конкурсах, проведения дней рождения, обсуждение книг и фильмов.

Включение детей-инвалидов в трудовую деятельность (фото, пошив одежды, ремонт обуви, работы по дереву) — также предмет особой заботы социального педагога. Здесь нужно не только под­готовить и заключить договора, по и научить ребят профессии, дать им необходимые умения и навыки. Важно, чтобы они участвовали во всех производственных процессах, разбирались в вопросах эко­номии, планирования труда, умели содержать инструменты в над­лежащем состоянии и т.д.

Важно, чтобы эти дети в процессе труда могли проявлять свои способности. Для этого нужно научить ребенка рисовать, лепить, познакомить его с народным творчеством, рассказать о националь­ной росписи тканей, деревянных и глиняных игрушек, привлечь к росписи ребят.

Выставки работ детей, их участие в праздниках, концертах и спектаклях помогают в утверждении каждого из них как личности.

Творческая работа сопровождается чтением книг, созданием библиотеки, что развивает ребенка, расширяет его кругозор.

Исследователи отмечают, что 10% подростков страдают ка­кими-либо заболеваниями, 5% имеют психические отклонения. Важно, чтобы больной ребенок не раздражал остальных членов семьи. Оранжерейное отношение к такому ребенку приводит к фор­мированию иждивенца, опасна и другая крайность, когда родите­лей или окружающих раздражает болезнь ребенка, что также усу­губляет его состояние.

Долг родителей — успокоить ребенка, облегчить его пережи­вания, создать в семье атмосферу оптимизма. В этом семье может помочь только социальный педагог.

Говоря о детях-инвалидах, следует обратиться к лечебной педагогике А.А.Дубровского. В своей книге «Жемчужина России» автор рассказывает о лечении детей в санаторном пионерском лагере у моря.

Покажется незначительным его посадка деревьев так, что, по его мнению, они оказывают и лечебное, и эмоциональное воздей­ствие на ребенка. Он пишет, как ребята тянутся к платанам, считая их своими друзьями. Все это потому, что на детей с нарушенной заторможенной психикой благоприятно влияют деревья с крупны­ми кронами конической или пирамидальной формы и заостренной вершиной (тополь, ель, пихта). В парке были посажены щадяще-успокаивающие деревья, с раскидистыми, повислыми, зонтикооб­разными, шарикообразными, плакучими кронами, с бледной окрас­кой листвы.

Дубровский пишет, что дети любили собираться под платана­ми, так как он притягивает, потому что «имеет кругленькие, на длин­ной ножке, мягкие пушистые шарики. Шаровидная, округлая, оваль­ная форма всегда успокаивает. И недаром люди для устроения доб­рых дел садятся за круглый стол».

Успех лечения, пишет он, зависит от того, как оно, будет орга­низовано. Важно построить работу так, чтобы преодолеть одино­чество и подавленность ребенка.

На первом этапе — это доверительная беседа с ним, из кото­рой воспитатель выясняет *«главные желания ребенка».* Первосте­пенной является задача педагога отвлечь ребенка от *«ухода в бо­лезнь»* и поверить в свое выздоровление.

*«Нередко причиной болезни, —* пишет Дубровский, — *и бо­лезненного состояния являются неразвитость души, безделье, ску­ка, праздность, черствость и бездушие, грубость и взаимонепони­мание, холодность и безразличие, ограниченность и агрессивность. Поэтому мы и видим основную свою задачу в том, чтобы уваже­нием и доверием к ребенку помочь ему научиться стать человеком и жить среди людей.*

*Понимание, великодушие, милосердие, терпимость и вера в ребенка — вот наши главные лекарства. И еще — полнокровная, радостная, яркая, наполненная трудом, общением и заботой о дру­гих, жизнь. Только так больной ребенок сможет почувствовать себя полнокровным человеком. «Учись быть активным, невзирая на болезнь, не сосредоточивайся на болезни, и она отступит!» — внушаем мы постоянно детям»*

Придавая особенное значение в лечебной педагогике труду, он пишет о «труде-заботе», которым увлечен весь санаторий, каждый ребенок, о традициях, рожденных совместным трудом, которые вы­ливались в желание всем поговорить, попеть, помечтать. Он пишет о «труде-радости», мероприятиях, которые вносят в жизнь больных детей романтику. Встречи с легендарными людьми, игры и обще­ственно-полезная работа, комната размышлений, где сформулирова­ны заповеди этического поведения детей. Цель комнаты размышле­ний — побудить ребенка к осмыслению себя, своего отношения к людям, проверке своего поведения моральными заповедями.

Лечебная педагогика А.А. Дубровского направлена на то, что­бы помочь ребенку справиться с болезнью, выйти из нее стойким, умеющим жить среди людей. Он ставит задачи — увлечь больных детей возможностью самосовершенствования и «творения добра», привить любовь к природе, развивать творчество и самовоспитание.

Решать эти задачи можно, по его мнению, только вовлекая детей в труд и общение.

Дубровский формулирует основные направления работы со­циального педагога с больными детьми. Это:

— проведение этических бесед;

— организация детского самоуправления;

— обязательное участие детей в труде, занятие гимнастикой;

— сотрудничество детей и воспитателей.

Кроме того, социальному педагогу надлежит:

— организовать для всего коллектива содержательные игры;

— помочь ребенку заняться творчеством;

— организовать отдых: на стадионе, в комнате сказок, картинной галерее, парке, библиотеке и др.;

— создать «Комнату размышлений»;

— проводить занятия психотерапией и аутогенной тренировкой.

# Литература, рекомендуемая родителям для самообразования

1. А. Фромм. Азбука для родителей или как помочь ребёнку в трудной ситуации
2. Т. Гордон Повышение родительской эффективности
3. Популярная педагогика. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. – 608 с. (Серия «Учимся играя»)
4. Дубровский А.А. Жемчужина России. / Педагогический поиск. – М., 1987.
5. Гиннот Хаим Г. Между родителем и ребёнком
6. Гиннот Хаим Г. Между родителем и подростком