

**ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА:
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ЗДОРОВЬЯ
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

**ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА:
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ЗДОРОВЬЯ
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

Сборник статей в двух частях

КРАСНОЯРСК
2024

ББК 88.8
П 863

Научные редакторы:

О.М. Вербианова, Т.А. Шкерина, О.В. Груздева

Технический редактор:

Е.М. Конончук

П 863 Психология и педагогика детства: обеспечение психологического здоровья детей и взрослых: сборник статей в 2 ч. / отв. за вып. О.В. Груздева / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2024. – Ч. 1, 2. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-701-0

Сборник статей знакомит с результатами исследований представителей научной школы «Феноменология детства. Обеспечение психологического и психического здоровья детей».

Результаты исследований были представлены на XXVI Международной научно-практической конференции им. проф. В.А. Ковалевского «Психология и педагогика детства: обеспечение психологического здоровья детей и взрослых». Сборник будет интересен работникам образовательных, социальных организаций, медицинских учреждений, ведущим специалистам вузов, медико-психолого-педагогических центров.

ББК 88.8

ISBN 978-5-00102-701-0

(Весенняя научная сессия
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2024

Содержание

Ч А С Т Ь 1.

Раздел 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

<i>Авдудевский А.С.</i> РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ	15
<i>Авдудевский А.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЯ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	20
<i>Барканова О.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ: АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....	26
<i>Баськова К.И.</i> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ.....	31
<i>Елизаров Е.С.</i> ПОКАЗАТЕЛИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПРАКТИКУЮЩИХ АКУШЕРОВ	35
<i>Жилина А.Р.</i> ТИПОЛОГИЯ СИТУАЦИЙ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ, ПРОДУЦИРУЮЩИХ ТРЕВОГУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	40
<i>Лясковская Т.В.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ГИГИЕНА КАК ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА	43
<i>Подгурская А.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	48
<i>Попова А.В.</i> ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ГИМНАЗИИ С РАЗНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ.....	53
<i>Преснякова Д.В.</i> СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА	59

Серикова И.А.
ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ
И ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА64

Тодышева Т.Ю.
СУБЪЕКТИВНАЯ ВИТАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИИ69

Ушакова А.В., Голубничая Е.В.
К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....74

Раздел 2.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ – СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Грималюк А.Я.
РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ.....80

Залевская А.Г.
О СПЕЦИФИКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
В МЕЖРАЙОННОМ РЕСУРСНОМ ЦЕНТРЕ ПО РАБОТЕ
С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ЮЖНОГО ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ОКРУГА
КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ83

Зыкова И.Е.
ДЕФИЦИТ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
КАК ПРИЧИНА ВОЗНИКНОВЕНИЯ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ88

Князева Л.А.
СОВМЕСТНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ
И ВОСПИТАТЕЛЯМИ ПАРЫ РОДИТЕЛЕЙ
КАК ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЕСПЕЧЕНИИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ92

Конджорян М.С.
ПРОЯВЛЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА
ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ97

Лященко Т.О., Федорова Л.А.
СПОСОБЫ ЭФФЕКТИВНОГО РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА
МЕЖДУ ВОСПИТАТЕЛЕМ, РЕБЕНКОМ И ЕГО РОДИТЕЛЯМИ101

Маркова А.А. РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	104
---	-----

Марченко С.А. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ЕГО К УСЛОВИЯМ ДОУ	108
--	-----

Раздел 3.
ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Амбросимова Ю.В. НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ	112
--	-----

Андропова У.Д., Арамачева Л.В. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	116
---	-----

Винграновская В.И., Голубничая Е.В. К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	120
--	-----

Зайцева А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	125
--	-----

Исакова Н.Н. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	131
---	-----

Кондратьева Н.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИКИ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	134
---	-----

Косович В.А., Овчинникова Н.А., Кербис И.Ю. РОЛЬ КУКЛОТЕРАПИИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	140
---	-----

Лысенко И.В. ИЗУЧЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	145
---	-----

Матушкина Н.Г., Немцева Ю.А. МУЛЬТТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СТАБИЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКА	150
Мокрова Т.С., Мокрова Е.В. НЕОБЫЧНОЕ В ОБЫЧНОМ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «ВЕРТИКАЛЬНЫХ ПОВЕРХНОСТЕЙ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ	154
Насонова А. В. ПРИМЕНЕНИЕ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	157
Новикова Н.Ю. ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	162
Прилукова Ю.А., Девятко Н.Н. ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	167
Приц О.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	172
Простакишина И.С., Арамачева Л.В. ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКАМИ.....	177
Романова Ю.А. СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКА ЧТЕНИЯ КАК ФАКТОР, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНУЮ СРЕДУ.....	180
Усольцева М.Р., Нестерова Е.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕЛЕСНОЙ ПЕРКУССИИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	186
Фадеева Н.С. МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	190

Фомина Т.А.
ПРИОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ
ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ И ПРОВЕДЕНИЕ ДВОРОВЫХ ИГР193

Фукус Н.О., Прокопивинок И.В.
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА196

Чеснокова Н.В.
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ
КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО
И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА201

Раздел 4.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ. ГАРМОНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Брючко М.В.
КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ГАРМОНИЧНЫХ
ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ204

Бутенко Е.В., Копанева А.И., Марина Т.Н.
ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ
В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ206

Валекжанина Е.Ф.
ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ212

Волкова И.Н.
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ РОДИТЕЛЯ
СО СТИЛЕМ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА217

Груздева И.В., Двоенко О.В., Койвестонена С.В., Четвертко Н.М.
ИГРОВЫЕ ТРЕНИНГИ С РОДИТЕЛЯМИ
КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
В ДЕТСКОМ САДУ222

Думрауф Т.Г.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛУБ В ШКОЛЕ
КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
С СЕМЬЯМИ ПОДРОСТКОВ227

Иконникова С.С.
ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА
С РОДИТЕЛЯМИ231

Ильина Т.В., Кербис И.Ю., Сергеева О.А., Швед О.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ И ГАРМОНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДОО	237
Киррина С.В. ИГРА КАК ОСНОВНОЙ ВИД ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ВЫРАЖЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ.....	242
Колосова В.П., Черноусова Н.В. ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	247
Корнева Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	251
Паздеева Е.А., Арамачева Л.В. ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ПЕРИОД ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕБЕНКОМ КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ	255
Рубанова А.Т. РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	258
Рыбакова И.А., Лебедева Е.К. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОСОЗНАНИЯ РОДИТЕЛЯМИ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	264
Сорокина А.В., Арамачева Л.В. ВОЗМОЖНОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩУЮ РАБОТУ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОО КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА	269
Черновская Е.В., Амельченко О.А. РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	274
Шербелева П.В. ПРОБЛЕМА УТРАТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ.....	278

Раздел 5.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ВОПРОСЫ
ОХРАНЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Астаева Н.Н., Антропова Н.Н.

ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА
ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ282

Бабурова О.В., Шарова Е.Ю.

ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОИГР
В РАБОТЕ УЗКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ287

Березовский Ю.М.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ293

Говядинкина И.А., Кладова В.Ю., Литвиненко Т.П., Лобова А.Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ,
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ297

***Говядинкина И.А., Литвиненко Т.П.,
Кладова В.Ю., Лобова А.Н., Орлова Е.А.***

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТАНЦА ДЛЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ302

Грицына И.С.

АРОМАТЕРАПИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ307

Донова Д.Н.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ
ПО СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ
В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ311

Жарикова Н.В.

АНАЛИЗ УРОВНЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ
У РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ316

Зверева Н.И. РЕШЕНИЕ РЕБУСОВ КАК РАЗВИВАЮЩЕЕ СРЕДСТВО ПРИ НАРУШЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	320
Кудрявцева И.А., Сенченко А.Я. О ПРАКТИКЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	323
Курзакова С.Ю., Голубничая Е.В. К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	328
Мартыненко Л.А., Некратова А.Л. ПЕСТИВАННИЕ КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ПЯТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	332
Михасько О.Н. РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	337
Мосина Э.Г., Голубничая Е.В. СОВОКУПНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	341
Понкратова Г.А., Сапожникова Е.Н. РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	347
Рудакова А.В. ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ.....	351
Сыресеина А.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	357
Шакирова Ю.В., Белова Т.В., Шульмина М.С., Марусич Н.А., Иванова О.В., Шашкова Л.В. ИЗУЧЕНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ О НЕОБХОДИМЫХ УСЛОВИЯХ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	360

ЧАСТЬ 2.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Арамачева Л.В., Кольман Т.Ю.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ
КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ364

Белявцева О.С.

ПРИНЦИП ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:
НА ПРИМЕРЕ ВЫБОРА ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ369

Бочарова Ю.Ю.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЦЕНТРАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА В ОБУЧЕНИИ374

Васильева В.В.

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ МОНГОЛЬСКИХ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
«КОЧЕВОЙ УМ», «СЕМЬЯ» (ПО МАТЕРИАЛАМ УЧЕБНИКА
«МОНГОЛЬСКИЕ МАНЕРЫ, ВОСПИТАНИЕ»).....382

Вербианова О.М.

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ ДЕТЕЙ
В ДЕТСКОМ САДУ388

Вербианова О.М., Карабухина А.Е.

ИГРА КАК ОСНОВА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА393

Вербианова О.М., Попова Н.В.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ398

Груздева О.В., Таращанская Л.В., Князькина И.В.

ШЕФСКАЯ, НАСТАВНИЧЕСКАЯ РАБОТА
КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА403

Груздева О.В., Матрехина Н.В.

РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА
КАК УСЛОВИЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
МЕЖДУ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
И СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ
(ИЗ ОПЫТА БАЗОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КГПУ им. В.П. Астафьева)412

Дмитриева Н.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА ПЕЙЗАЖА И ЕГО ТВОРЧЕСКОГО ВОПЛОЩЕНИЯ.....	418
Дубовик Е.Ю., Шенцов Г.А. ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНАМ.....	424
Елупахина А.В. ДЕЦЕНТРАЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	429
Каблукова И.Г., Карпушева Н.Н. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	435
Каблукова И.Г., Булукова И.И. ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	441
Козлова О.В., Куимова Н.В., Плотникова В.Н. СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «Я – ГОРОЖАНИН!»	447
Кондрашова А.С., Улыбина Е.В. МОДУЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СТЕН КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА В КОРИДОРЕ ДЕТСКОГО САДА	452
Кухар М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУМУЛЯТИВНЫХ СКАЗОК ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	457
Наприенко Д.С., Гох А.Ф. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ С АУДИОСОПРОВОЖДЕНИЕМ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	462
Новикова Д.В., Ниводничева М.Р., Шенцов Г.А., Якубовская А.Е. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРЕДИКТОР СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА	468

<i>Петрова Т.И., Мамедова А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ВОСПИТАННИКОВ.....	474
<i>Петрова Т.И., Сычева О.А., Николаева Н.А.</i> СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И РОДИТЕЛЕЙ ПО УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ.....	480
<i>Солдатова О.В.</i> ФАСИЛИТАТОРСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	485
<i>Тихонович Т.Ю.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ТЕХНОЛОГИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	491
<i>Шебеко В.Н., Ивановская И.М.</i> ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	497
<i>Шкерина Т.А., Конивченко Ю.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВОПРОСАХ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	503
<i>Шкерина Т.А., Лысенко К.Д., Сходцева И.В.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	508
<i>Шкерина Т.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С СЕМЬЕЙ ОСОБОГО РЕБЕНКА КАК РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	512

Финькевич Л.В., Сялицкая А.Л., Поздеева Т.В. ЦЕННОСТЬ ДЕТСТВА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	518
Чеснокова Е.П., Бондаренко О.В. УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ.....	523
Chen Qi, Hao Yingying WHICH FACTOR IS MORE IMPORTANT, SOCIAL SUPPORT OR POSITIVE EMOTION? THE INFLUENCES BETWEEN RESILIENCE AND ANXIETY: THE CHAIN MEDIATING ROLE OF SOCIAL SUPPORT AND POSITIVE EMOTIONS	530
Zhang Jingmiao, Cen Jinxia, Xu Anqi THE EFFECT OF RECIPROCITY DISPOSITIONS ON INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN COLLEGE STUDENTS: INTERPERSONAL COMPETENCE AS A MEDIATOR.....	534
Wang Ying, Lin Hongzhu, Peng Yunzhu A STUDY ON THE INFLUENCE OF SELF-EFFICACY ON COLLEGE STUDENTS' ACADEMIC BURNOUT – A CASE STUDY OF A UNIVERSITY IN LIAONING PROVINCE	543
Wiriantari F., Mahanavami G.A. PHYSICAL ENVIRONMENT DESIGN IN CHILDREN'S LEARNING SPACES: MANAGEMENT AND ARCHITECTURAL APPROACHES FOR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING	549
Сведения об авторах	555

ЧАСТЬ 1.

Раздел 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И БЛАГОПОЛУЧИЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ

А.С. Авдучевский

КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск

В современном мире наиболее актуальной является проблема развития личности и развития лидерских качеств у молодежи. Воспитание потенциальных лидеров, легко ориентирующихся в быстро меняющемся обществе, находящих новые пути решения актуальных социальных проблем, необходимо начинать со школы, так как к выпускникам предъявляются высокие требования.

Современный старшеклассник – это формирующаяся социально активная личность. В этом возрасте возникает потребность в самореализации, появляются и начинают реализовываться жизненные планы, формируются идентичность, ценностные ориентации и мировоззрение, находит выражение социальная активность личности, направленная на сознательную, добровольную и творческую деятельность по преобразованию окружающей среды и самой личности.

На сегодняшний день особый интерес вызывает проблема создания условий для эффективного развития

лидерских качеств личности и поиска новых технологий для их развития.

Проблеме развития лидерских качеств подростков посвящены работы отечественных исследователей, таких как И.П. Волков, Э.А. Ганцева, В.Д. Гончаров, А.Л. Журавлев, Е.А. Климов, И.С. Кон, Е.С. Кузьмин, В.Н. Князев, И.С. Полонский, Б.Д. Парыгин, А.И. Пригожий, А.Г. Сорокова, Л.И. Уманский, А.В. Петровский, Р.Л. Кричевский и др. Несмотря на то что теоретическая база для изучения лидерских качеств подростков хорошо представлена в отечественной педагогике, все еще мало разработано направленных на развитие личностных качеств программ, которые могут способствовать реализации лидерского потенциала подростков в общеобразовательной школе.

Говоря о понятиях «лидер» и «лидерство», следует отметить, «что лидер – это лицо, которое способно оказывать воздействие на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного сообщества» [1]. В понятии «лидер» можно выделить два основных значения:

1. «Индивид, который обладает ярко выраженными, важными с точки зрения группы качествами, с помощью которых его деятельность является максимально продуктивной. В этом случае лидер – это образец для подражания, к которому примыкают остальные члены группы».

2. «Лицо, за которым общество признает право на принятие наиболее значимых решений для группы. Авторитет лидера в этом случае основывается на способности объединять других для достижения общей цели» [2].

По мнению Л.Н. Войтоловского, «лидерство как социальное явление основано на определенных объективных потребностях сложно организованных систем: в самоорганизации, упорядочении поведения отдельных элементов

системы в целях обеспечения ее жизненной и функциональной способности».

Ученые придерживаются различных теорий и концепций лидерства. Например, теория характерных черт лидера утверждает, что лидерами люди рождаются: «Существуют определенные врожденные свойства и характеристики личности, такие как: сила и подвижность нервных процессов, экстравертность, способность к эмпатии – сочувствию, ярко выраженные эвристические и интеллектуальные способности, которые дают ему возможность занимать ведущее положение в любой ситуации и брать на себя роль лидера» [3].

По результатам исследований было выделено более семидесяти лидерских качеств, но сформировать такое количество качеств является невыполнимой задачей, следовательно, важно выбрать самые главные из них – те, которые будут оказывать влияние на становление лидера [4]. Поэтому для проведения педагогических исследований мы считаем достаточным использование двенадцати главных лидерских качеств, которые условно можно разделить на три группы: системные, коммуникативные и внутренние.

Лидерские качества подростков необходимо развивать по двум направлениям. Как пишет Б.С. Гершунский, «учебную деятельность по форме организации можно разделить на: урочную, включающую учебные занятия в соответствии с учебным планом, проводимые в классно-урочной форме; внеурочную – учебные занятия, которые организуются в рамках учебного плана по предметным областям, а также по программам формирования и развития универсальных учебных действий. При этом «внеучебная деятельность может называться внеурочной деятельностью и осуществляться по следующим направлениям развития: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное согласно ФГОС» [5].

Формы внеурочных видов деятельности: походы, экспедиции, экскурсии, коллективно-творческие дела, а также допускается частичное использование часов внеурочной деятельности во время каникул для организации тематических лагерных смен, летних школ, создаваемых на базе общеобразовательных организаций и образовательных учреждений дополнительного образования школьников [6].

Основными методами развития лидерских качеств и обучения в данном случае являются: словесный, практический, наглядный, эвристический, проблемный, исследовательский, репродуктивный и объяснительно-иллюстративный. Показали себя наиболее действенными следующие методы воспитания лидера: эвристический, проблемный, исследовательский и практический.

Для успешной организации внеурочной деятельности старшеклассников важное значение имеет умение выделять результаты этой деятельности. Результат – это то, что стало непосредственным итогом участия школьника в деятельности.

Актуальными методами для развития лидерских качеств подростков являются: психологические тренинги, беседы, экскурсии, наблюдения, творческие конкурсы, акции, а также разработка проектов.

Как отмечает П.В. Акинин, «волонтерство или добровольческая деятельность – это широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи. Основным мотивом в деятельности волонтеров становится желание ощутить собственную значимость и полезность обществу» [7]. По справедливому утверждению К.Г. Емелина, «добровольчество для самих волонтеров предоставляет возможность развития необходимых личностных качеств и реализацию таких потребностей, как: быть нужным; в общении и уважении; развитии лидерских

способностей; способе поделиться своим опытом; защите своих прав и интересов; потребности в самореализации» [6].

Для реализации лидерского потенциала подростков нами была разработана программа, цель которой – создание условий для развития лидерских качеств и умения работать в команде.

Первый блок – это психологический тренинг «Школа лидеров», реализуемый в форме групповой и индивидуальной работы, старшеклассники учатся ставить цели, нести ответственность за выполнение деятельности, уметь осознавать свои ошибки и исправлять их.

Следующий блок «Мы – волонтеры»: создание социально значимых проектов, т. е. выбор актуальной темы, разработка проекта для организации дальнейшей волонтерской деятельности в выбранном направлении.

Далее, блок «Наши добрые дела»: реализация социально значимых проектов на базе Центра социальной защиты и помощи населению. Старшеклассники проводят волонтерскую деятельность по реализации проектов. Задача каждого участника – обратить внимание и привлечь как можно больше других людей к реализации проектов.

Следует сделать вывод, что все подростки, принявшие участие в экспериментальном обучении по данной методике, показали хорошо сформированные лидерские качества, такие как инициативность, настойчивость, независимость, адаптивность, надежность, толерантность, стрессоустойчивость, оптимистичность и решительность. У подростков повысилась самооценка, сформировались коммуникативные, организаторские и лидерские способности.

Библиографический список

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учебное пособие. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 112 с.

2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 84 с.
3. Войтоловский Л.Н. Очерки коллективной психологии. Часть 2. Психология общественных движений. М.: Гос. изд-во Петроград, 1925. 94 с.
4. Войтлева Н.А. Психолого-педагогические условия профессионально-творческого развития личности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2003. 11 с.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных образовательных концепций): учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. С. 321–367.
6. Емелин К.Г. Развитие лидерских качеств молодежи в студенческих отрядах средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул: Изд-во АГАКИ, 2012. С. 103–105.
7. Акинин П.В., Ерохин А.М., Попов В.Н. Лидерство в общественной группе: учебное пособие. Ставрополь: Изд-во СГУ, 1996. 38 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЯ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

А.С. Авдугевский
КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск

Проблема формирования культуры принятия решений у подростков является одной из центральных психолого-педагогических проблем.

Обучение процессу принятия решения является актуальным для современного образования. В стандартах второго поколения умение принимать решение включается в личностную компетентность, а значит, формировать его необходимо в процессе обучения целенаправленно, систематично, периодически отслеживая результаты работы.

Принятие решения – одна из важнейших тем междисциплинарных исследований. Ее фундаментальный характер связан с важностью той роли, которую принятие решения играет в жизни и деятельности человека, являясь центральным на всех уровнях переработки информации и психической регуляции в системе целенаправленной деятельности [2].

А.В. Карпов считает, что процесс принятия решений не может быть отнесен ни к одному из традиционно выделяемых в психологии процессов – когнитивных, эмоциональных, волевых, ни к их аддитивной совокупности. Он выступает как продукт интеграции всех этих процессов при реализации регулятивных функций управленческой деятельности. При этом детерминанты интеграции лежат не внутри указанных традиционных процессов, а вне этой системы в структуре деятельности [9].

Принятие решения – акт формирования последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в ситуации неопределенности. Термин «неопределенность» трактуется как:

– «неизвестный, неисследованный, неизмеримый, неописанный по всем своим признакам» [8];

– состояние убеждения, когда человек не вполне убежден, когда он неуверен; степень неопределенности, недостатка ясности в ситуации или стимуле, которую способен выдержать субъект [2].

«Под неопределенностью, – отмечает А.В. Карпов, – понимается недостаточность релевантной информации для

выбора управленческих альтернатив» [9]. Ю.Н. Арсеньев утверждает, что под неопределенностью следует понимать отсутствие, неполноту, недостаточность информации об объекте, процессе, явлении или неуверенность в ее достоверности. Неопределенность обуславливает появление ситуаций, не имеющих однозначного исхода (решений) [1].

В моделях классической логики неопределенность – это ситуация, которая имеет место, когда один и тот же объект обладает взаимоисключающими свойствами, при этом, если они количественно равны в отношении, исключаящем друг друга, неопределенность абсолютна [7].

Таким образом, неопределенность может выступать как состояние, в котором что-то не отделено от иного, не ограничено, не оформлено, не имеет предела. На это значение термина указывают исследования середины XX века. Например, В.С. Готт и А.Ф. Перетурич отмечают, что неопределенность – одна из форм объективного существования явлений мира, ее можно охарактеризовать при помощи такого признака, как отсутствие резких границ между свойствами и состояниями явлений природы [6]; П.И. Визир и А.Д. Урсул утверждают, что неопределенность – это категория для обозначения не обособленности объекта в том или ином отношении от иных объектов [5].

Таким образом, определенность в человеческом существовании просматривается только после определения неопределенности (ясное понимание конкретных условий), которую человек пытается разрешить. Как отмечает А.С. Борщов, неопределенность присутствует не только на начальных и финальных стадиях любого действия и принятия решения, но также характеризует любой их этап. Неопределенность является объективным основанием реальности, основной характеристикой становления, перехода от вероятностного возможного к определенному действительному.

Вместе с тем неопределенность может мыслиться и как виртуальное или симулятивное [3].

Большинство реальных жизненных задач содержат в том или ином виде неопределенность. Качество состояния неопределенности может быть различным. Е.С. Вентцель различает три типа неопределенностей [4]:

- неопределенность целей (отражается при постановке задачи, выборе отдельных критериев или всего полезного эффекта);

- неопределенность наших знаний об окружающей обстановке и действующих в данном явлении факторах (неопределенность среды);

- неопределенность действий партнера.

Формирование готовности к принятию решения должно основываться на принципах системного подхода, целостности, диалогичности, самостоятельности в обучении, вариативности обучения, активности. Были выявлены педагогические условия, способствующие формированию готовности к принятию решения в ситуации неопределенности у подростков:

- индивидуально-психологические условия;

- наличие у подростка выраженной потребности к научению принятия решения;

- теоретическая подготовленность, сформированность умений выполнения практических операций;

- соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта;

- социальные условия;

- субъект-субъектные отношения в процессе обучения;

- организационно-педагогические условия (обеспечивают включение подростка в процесс подготовки к самостоятельному принятию решения, эффективность и успешность подготовки через совершенствование структуры ее процесса);

- процесс принятия решения как предмет специального усвоения;
- наличие специальных заданий, способствующих формированию данных умений;
- определение критериев и уровней сформированности готовности к принятию решения у учащихся;
- выбор наиболее эффективных для каждого этапа педагогических средств.

Для формирования готовности подростков к принятию решения в ситуации неопределенности целесообразно использовать следующие педагогические средства: самостоятельная работа учащихся, исследовательская работа учащихся, дидактические и сюжетно-ролевые игры, проблемные задания и упражнения, дискуссии.

На основе анализа литературы были разработаны критерии готовности к принятию решения:

1. Сформированность мотивационной структуры, включающая такие показатели, как внутренний мотив; желание избежать неудачи; интерес к результатам своей деятельности; стремление ставить перед собой более трудные цели в однотипной деятельности; придание личностной значимости результатам деятельности; волевое усилие в ходе работы над заданием; понимание причин, приведших к результату; инициативность в работе.

2. Склонность к риску; принятие решения в условиях неопределенности; умение предвидеть последствия альтернатив; сформированность мотивации к избеганию неудач.

3. Эмоциональная устойчивость: умение держать себя в руках, быть спокойным; наличие постоянных интересов, настойчивость.

4. Сила «Я»: ответственность, обязательность; склонность к порядку, дисциплинированность, самоконтроль; настойчивость при достижении цели; внутренний локус-контроль.

Были выделены методы формирования готовности к принятию решения в учебном процессе: использование педагогических технологий (метод проектов, исследовательское и проблемное обучение), проигрывание и анализ специально сконструированных учебных заданий, самообразование, развитие умения устанавливать причинно-следственные связи, алгоритмический метод.

Библиографический список

1. Арсеньев Ю.Н. Принятие решений: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ, 2003. 269 с.
2. Большой толковый психологический словарь в 2 т. М.: АСТ, 2000. Т. 1. 507 с.
3. Борщов А.С. Неопределенность в структуре бытия человека // Социокультурные измерения существования человека: межвузовский научный сборник. Саратов: Изд-во СГТУ, 2000. 203 с.
4. Вентцель Е.С. Исследование операций. Задачи, принципы, методология. Проблемы науки и технического прогресса. М., Наука, 1988. 208 с.
5. Визир П.И. Диалектика определенности и неопределенности: монография. Кишинев: Штиинца, 1971. 124 с.
6. Готт В.С. О некоторых философских предпосылках определения физического смысла волновой функции. URL: <https://www.winstein.org/publ/11-1-0-5468> (дата обращения: 15.03.2024).
7. Гречанова В.А. Неопределенность и противоречивость в концепциях детерминизма. Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. 132 с.
8. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1981. Т. 2. 525 с.
9. Карпов А.В. Психология менеджмента: учебное пособие. М.: Гардарики, 2000. 130 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГОВ: АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

О.В. Барканова

КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск

За последние несколько лет, мир, и без того изменчивый, сложный и неопределенный, стал еще более тревожным, хрупким, непредсказуемым, несбалансированным, непостижимым, хаотичным и враждебным. Тенденции этих изменений нашли свое четкое и емкое отражение в акронимах «BANI-мир» (введен футурологом Джамаис Кашио в 2016 г. взамен утратившего свою актуальность «VUCA-мир»), «SHIVA-мир» (предложен в 2022 г. канд. психол. наук, управляющим партнером «ЭКОПСИ Консалтинг» Марком Розиным), «TACI-мир» (автор – Сергей Дерябин, практик в области психологии управления, HMT GROUP). Мировые ученые через эти концепты описывают одновременно и глобальное состояние социального мира, и индивидуальное эмоциональное состояние современного человека, оказавшегося в центре этой мировой турбулентности. Ее специфика состоит в том, что информации слишком много, она хаотична и противоречива, а времени на ее анализ – слишком мало, ориентироваться и принимать решения нужно оперативно; далеко не всегда очевидно, к каким последствиям приведут те или иные действия, а привычные шаблоны, схемы, модели и способы восприятия мира, отношений и решения проблем стали малоэффективными или перестали работать вообще. Строить прогнозы сложно, горизонт планирования – короткий; людей постоянно сопровождает чувство тревоги, которое мешает принимать эффективные решения,

наблюдается рост агрессии и стрессовых расстройств. Традиционные ценности и здравый смысл часто кажутся утраченными, реальность – абсурдной и искаженной [2].

Эти глобальные мировые тенденции наблюдаются и в каждой отдельно взятой профессиональной сфере (могут быть вариативны лишь их проявления, в силу специфики определенной профессиональной деятельности). В частности, в педагогической деятельности мы наблюдаем схожую картину: образовательные стандарты, программы и иные регламентирующие документы корректируются ежегодно, критерии оценки эффективности профессиональной деятельности педагогов внутри конкретной образовательной организации часто нестабильны и не всегда прозрачны, большее значение имеют формальные показатели, нежели содержательные. При этом риск эмоционального выгорания, априори свойственный данной профессии, не только остается актуальным, но еще и имеет тенденцию к ускорению: по нашим опросам, большинство молодых или начинающих школьных педагогов отмечают у себя выраженные симптомы эмоционального выгорания уже на 1-м или 2-м году работы. Они отмечают, что в современных условиях зачастую классические теории, схемы и модели работают слабо, либо не эффективны вообще, и адаптироваться к современным требованиям и вызовам в системе образования довольно сложно. Многие уходят из школ или из профессии вообще, не выдерживая эмоциональных, социальных и физических перегрузок.

В связи с вышеизложенным возникает вопрос: возможно ли в данных условиях для педагогов сохранить свое профессиональное здоровье и долголетие, и если да, то каким образом? В решении данной проблемы, на наш взгляд, также будут применимы общие рекомендации по сохранению психологического здоровья человека, сформулированным

мировыми учеными. Специалисты сегодня делают ставку на эмоциональный интеллект и так называемые «soft skills»: креативность, критическое мышление, гибкость, интуицию, способность быстро адаптироваться и решать задачи, с которыми ранее не встречался, готовность учиться новому и умение посмотреть на проблему с разных сторон, умение эффективно общаться с людьми и быть способным к продуктивной командной работе. Важно иметь четкое видение своих целей и удерживать их в фокусе; перед принятием решения собирать как можно больше данных для глубокого понимания вопроса и прояснения проблемы. Необходимо развивать стрессоустойчивость, чуткость по отношению к другим людям, при этом осознавая и ориентируясь на свои цели и ценности, границы «Я».

Следует отметить, что отчасти схожие идеи по сохранению профессионального здоровья педагогов были предложены рядом отечественных ученых еще до начала «*BANI-SHIVA-TACI-мира*». Там уже звучали рекомендации по поводу развития креативности, важности осознанности и личностного отношения, субъектной позиции в своей профессиональной деятельности и росте, освоения техник само-менеджмента и эмоциональной разгрузки, конфликтной компетентности, ведения ЗОЖ [1; 3; 4]. На основе анализа общих мировых тенденций и специфических для педагогической профессии условий можно сформулировать ряд дополнительных рекомендаций для современного педагога.

Прежде всего, необходимо соблюдать баланс во всех сферах жизни (профессиональной, личной, социальной) и сферах психики (когнитивной, эмоциональной, поведенческой). Важно стремиться активизировать и развивать все сферы, это является ключевым условием психологического здоровья человека.

В частности, педагогу в целях сохранения профессионального здоровья важно не замыкаться только на своей профессиональной сфере и деятельности, фокусируясь лишь на педагогических проблемах, отношениях между участниками образовательных отношений и повышении профессиональной квалификации. Важно иметь увлечения, интересы, хобби и разные занятия, а также круг общения, не связанные с педагогической профессией и проблематикой. Это развивает способность переключаться, гибкость и открытость новым взглядам, знаниям, опыту.

Полезно выделять личностные смыслы, ценности, осознанно определять свои цели в профессиональной деятельности, быть открытым новому (новым технологиям, направлениям, формам и методам работы) и психологически готовым переориентироваться, переключиться внутри своей профессиональной деятельности (например, сменить направление, целевую аудиторию, методологию и др.). А.П. Ситников, например, указывает, что в современных условиях циклы внутри всех жизненно важных сфер составляют 7–10 лет, по истечении которых человек может сменить не только место работы и специальность, но и место жительства, партнера и т.д.

Будет полезно следовать рекомендациям современных нейрофизиологов для развития текучего (подвижного) интеллекта, образования новых нейронных связей, и, как следствие, повышения адаптационного потенциала, стрессоустойчивости, работоспособности, выносливости, обучаемости человека. Рекомендуется постоянно искать новшество, развивать креативность (использовать необычные, нестандартные способы решения привычных задач), осваивать новые сложные виды деятельности.

Необходимо уделять внимание своему эмоциональному здоровью и благополучию, развивать навыки эмоцио-

нальной гигиены и культуры. Педагогическая профессия способствует развитию волевых качеств, жесткости и силы характера, при этом происходит «перекос» в сторону дефицита развития эмоциональной сферы: способности испытывать и адекватно выражать позитивные эмоции, удивление, интерес, любопытство, получать удовольствие от жизни, чувствовать и проявлять эмпатию. Полезно наполнять свою жизнь позитивными эмоционально насыщенными событиями, научиться эффективному стресс-менеджменту (например, переводить тревожные, связанные с состоянием неопределенности, ситуации в определенные решения, конкретные цели и задачи, что способствует выработке «полезных» гормонов-нейромедиаторов норадреналина и дофамина), развивать эффективный эмоциональные копинг-стратегии.

Библиографический список

1. Вербина Г.Г. Акмеологические условия развития профессионального здоровья специалиста // Вестник ТГУ. № 4 (96). 2011. С. 101–107.
2. Жизнь после BANI. Восход новых миров. URL: <https://blog.bitobe.ru/article/zhizn-posle-bani-voshod-novyh-mirov/> (дата обращения: 09.03.2024).
3. Печеркина А.А., Муслумов Р.Р. Сохранение и укрепление профессионального здоровья учителя // Народное образование. 2017. № 1-2. С. 105–110.
4. Печеркина А.А., Синякова М.Г., Чуракова Н.И. Технологии поддержки профессионального здоровья учителя: монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. 158 с.
5. Ситников А. П. Что ждать от будущего? Будь готов к новому миру. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QYG09ZF8U2k> (дата обращения: 09.03.2024).

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

К.И. Баськова

МБОУ «Березовская СОШ № 3», пгт Березовка

В современном стремительно развивающемся обществе от человека требуется умение быстро реагировать на внешние изменения, постоянно развиваться и самосовершенствоваться, актуализируя свои возможности, чтобы быть востребованным в обществе. Быть востребованным в обществе и эффективно реализовывать себя как личность, необходимо обладать набором социальных способностей, составляющих основу так называемого социального интеллекта [2].

Социальный интеллект играет ключевую роль в процессе становления индивида в обществе, способствуя его адаптации к социальной среде и создавая благоприятные условия для самопознания, саморазвития и самосовершенствования личности. Одним из основных факторов успешного становления подростка является социальный интеллект. Социальный интеллект – черта, характеризующая эффективность взаимодействия социального взаимодействия, которая оказывает влияние на социальное и профессиональное самоопределение человека.

Подросткам необходимо освоить разные варианты процесса межличностного взаимодействия, овладевая необходимыми средствами и усваивая способы общения, в которых эти средства организованы, то есть результатом коррекции должно стать построение подростком саморазвивающейся системы оптимизации общения. В подростковом возрасте рефлексивность является решающим

условием в формировании социального интеллекта. Рефлексивность обеспечивает связь с социальной средой, она проявляется в осознании человеком того, как он воспринимается другими [3].

Социальный интеллект подростка способствует общению с другими людьми, дает возможность и вне непосредственного взаимодействия с ними решать задачи, где непрерывным условием достижения нужного результата выступает учет человеческого фактора. Более того, социальный интеллект позволяет самому ребенку оценивать собственные достоинства и недостатки, соотносить свои поступки с требованиями оформившихся у него нравственных и профессиональных норм.

Развитие социального интеллекта – важный и необходимый этап социализации ребенка в общем процессе освоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Для развития человека важен каждый возраст, особую значимость в становлении и развитии социального интеллекта оказывает подростковый возраст. Развитие социального интеллекта представляет собой важный этап в процессе социализации ребенка, когда он осваивает опыт общественной жизни и взаимоотношений.

В подростковом возрасте происходит важнейший период жизни, который связан с переходом от детства до зрелости, и особенности этого периода влияют на всю дальнейшую жизнь человека. Поведение, связанное с общением со сверстниками, проявляется в появлении признаков стремления к самостоятельности и независимости. В подростковом возрасте подросток сталкивается с различными социальными ситуациями и выстраивает свою модель поведения, основанную на этих ситуациях. В процессе развития происходит качественное изменение, в результате которого

возникают и создаются новые психические новообразования, которые закладывают основы сознательной деятельности и формируют социальные установки человека [1].

Сформированный социальный интеллект играет важную роль в процессе личностного роста. Для изучения динамики развития социального интеллекта подростков необходимо проведение диагностики, которая даст возможность профилактики и коррекции нарушений межличностных отношений, а также помощи в осознании причин своих действий и поступков.

Методика исследования социального интеллекта позволяет измерять как общий уровень социального интеллекта, так и частные способности к пониманию поведения (способности предвидеть последствия поведения, адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию поведения, понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия).

С целью изучения социального интеллекта у подростков нами было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ «Березовская СОШ № 3». Выборка исследования представлена обучающимися 7 класса в количестве 28 человек. В качестве диагностического инструментария нами использовалась «Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливе-на» в адаптации Е.С. Михайловой-Алешиной.

В результате проведенного исследования были получены ценные данные о развитии социального интеллекта подростков. Выявлены результаты, которые проявляется в следующем. У 10 % был выявлен высокий уровень развития социального интеллекта. Такие подростки отличаются наличием способности извлечь большое количество информации о поведении людей, понимать язык невербального

общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими людьми, что способствует их успешной социальной адаптации. Для 83 % обучающихся характерен средний уровень развития социального интеллекта. Эти подростки способны путем логических рассуждений уяснить мотивы поведения людей. Низким уровнем развития социального интеллекта обладают 7 % подростков. Данные дети могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет их взаимоотношения.

В соответствии с полученными результатами для большей части обучающихся, которые принимали участие в первичной диагностике, необходимо проводить специально организованную развивающую работу. Таким образом, социальный интеллект является ключевым компонентом успешной социальной адаптации. Он позволяет людям эффективно взаимодействовать с социальной средой, устанавливать и поддерживать отношения, разрешать конфликты и реализовывать собственный потенциал в обществе.

Библиографический список

1. Савенков А.И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 7–15.
2. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
3. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 88–96.

ПОКАЗАТЕЛИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПРАКТИКУЮЩИХ АКУШЕРОВ

Е.С. Елизаров

ФГБОУ ВО «КемГУ», г. Кемерово

Профессиональная направленность – это важный фактор, оказывающий значительное влияние на успешность профессиональной деятельности и обуславливающий самореализацию в профессии [1]. Это является составляющей психологического здоровья и благополучия человека в условиях современного общества. Изучение профессиональной направленности медицинских работников в целом и акушеров в частности является значимым, поскольку именно она определяет как их текущую профессиональную деятельность и психологическое состояние, так и физическое и психологическое благополучие пациентов, получателей медицинских услуг. Качество которых опосредовано направленностью личности в профессии конкретного медицинского работника [2].

Цель нашего исследования – определение показателей смысложизненных ориентаций и других показателей, отражающих ценностное отношение к собственной профессии у практикующих акушеров, получивших образование по специальности «Акушерское дело» и уже имеющих профессиональный стаж.

В исследовании приняли участие 92 практикующих акушера, имеющих среднее специальное образование по специальности 31.02.02 «Акушерское дело», работающих в лечебно-профилактических учреждениях различных форм собственности.

Для исследования мы использовали следующие методики: тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) Т.Д. Дубовицкой [3], тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [4]

в новой структурной интерпретации Е.Н. Осина, Н.В. Кошелевой [5], собственную проективную методику «Профессиональные ситуации в работе акушеров» (ПСРА) [2], а также социально-демографические анкетные вопросы.

Средний уровень профессиональной направленности исследованной группы практикующих акушеров составляет 15 баллов (табл.), что является высоким показателем по тесту-опроснику (УПН) и обычно свидетельствует о положительном отношении респондентов к своей профессии. Это может быть обусловлено их удовлетворенностью от выбранного рода профессиональной деятельности, интересом к профессиональному росту и желанием совершенствоваться в данной области. Респонденты, проявляющие высокую профессиональную направленность, активны в самообразовании, поскольку осознают, что для достижения успеха в своей профессии необходимо постоянно расширять свои знания и навыки. В целом акушеры воспринимают свою профессию как значимую часть своей жизни.

Средний результат прохождения исследуемыми проективной методики (ПСРА) составляет 70 %, что позволяет отнести их к промежуточной («проживающие») группе, которые представляют собой переходную категорию работников (обычно их в любом коллективе больше всего). Уровень профессиональной направленности в этой группе средний, то есть их профессиональные навыки продуктивны, они обладают осознанными и системными знаниями. Их мотивы к профессии также относительно стабильны. Чаще всего они придерживаются либерального стиля педагогического общения медицинского работника, который характеризуется отсутствием желания работать индивидуально с пациентом для повышения его вовлеченности и соблюдения рекомендаций. Они часто проявляют равнодушие к потребностям и проблемам пациента, что приводит к нестабильности взаимодействия с ним.

В среднем практикующие акушеры показали высокие результаты по субшкале «Цели» теста смысложизненных ориентаций. Это свидетельствует о том, что у них есть ясные и направленные на будущее цели, которые придают их жизни смысл и определенное направление. Исходя из показателей других субшкал «Процесс», «Локус контроля», и «Результат», имеющих среднее, среднее и, хоть и высокое, но пограничное значение, мы можем предположить склонность респондентов к прожектерству, поскольку их планы и цели в данный момент не подкреплены ни полным удовлетворением от настоящей жизни, ни осознанием собственных возможностей по управлению ею, ни выдающимися успехами в прошлом. В данном случае акушеры могут столкнуться с разочарованием от отсутствия реализации своих целей и планов в будущем.

По субшкале «Процесс» теста смысложизненных ориентаций практикующие акушеры набрали средние баллы, что указывает на степень их удовлетворенности текущей жизнью, воспринимаемую ими как умеренно интересную и умеренно эмоционально насыщенную. Возможно, что в их жизни есть некоторые области и аспекты, которые вызывают неудовлетворение или не приносят достаточного удовольствия. Исходя из высоких показателей по субшкале «Цели» и «Результат», можем предположить, что смысл жизни они могут находить в целях и планах на будущее, либо в уже свершенных достижениях и поступках.

По субшкале «Результат» теста смысложизненных ориентаций респонденты набрали высокие баллы, что указывает на позитивное восприятие результативностью своей жизни. Люди с такими показателями оценивают пройденный отрезок жизни как продуктивный и осмысленный.

По субшкале «Локус контроля» теста смысложизненных ориентаций практикующие акушеры набрали средние баллы. Это указывает на ощущение относительной

способности к управлению собственной жизнью посредством принимаемых решений.

По субшкале «Общий показатель» теста смысложизненных ориентаций респонденты набрали высокие баллы, что говорит об ощущении осмысленности своей жизни, понятных целях и ценностях, которые ее определяют. Они не жалеют о своей текущей деятельности, так как считают ее соответствующей их смысловым ориентациям.

Таблица

Результаты изучаемых показателей практикующих акушеров, имеющих среднее профессиональное образование по специальности «акушерское дело» (по использованным методикам)

Курс	УПН	ПСРА	Процесс	Цели	Результат	Локус контроля	Общий показатель
I	15	70	27	30	22	23	114

Уровень профессиональной направленности (УПН) практикующих акушеров демонстрирует высокое среднее значение. В то же время их можно отнести к «промежуточной» группе по проективной методике (ПСРА). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что респонденты относятся положительно к своей профессии, но все же не обладают ярко выраженными качествами «прирожденных» акушеров, нашедших самореализацию в профессии. Совместная интерпретация вышеуказанных данных и результатов тест-опросника смысложизненных ориентаций говорят о том, что большинство акушеров не в полной мере удовлетворены своей текущей деятельностью и не всегда обнаруживают влияние собственных активностей и решений на итоговые результаты. Акушерская практика является важной частью их жизни, но не наполняет ее дополнительным смыслом и воспринимается как средство для достижения

иных, отличных от профессиональных, жизненных целей и удовлетворения других потребностей (жизнеобеспечение, принадлежность к группе, признание и проч.).

Таким образом, мы можем предположить, что в настоящее время практикующие акушеры являются компетентными специалистами, позитивно относящимися к своей профессии, которая, однако, не придает их жизни дополнительного смысла и не является средством самореализации. В дальнейшем необходимо изучение динамики уровня профессиональной направленности и факторов, ее определяющих, как в среде практикующих акушеров, особенно «живущих» профессией, так и студентов, для разработки рекомендаций по совершенствованию образовательных программ среднего специального, высшего и дополнительного образования по специальности «Акушерское дело».

Библиографический список

1. Елизаров Е.С., Белогай К.Н. Анализ проблематики профессиональной направленности студентов медицинских специальностей в отечественной и зарубежной литературе // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2023. Т. 43. С. 3–18.
2. Елизаров Е.С. Апробация методики «Профессиональные ситуации в работе акушеров» // Актуальные проблемы развития образования на современном этапе: материалы симпозиума XVIII (L) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, приуроченной к 50-летию КемГУ, Кемерово, 20 апреля 2023 года / Науч. редактор К.Н. Белогай. Выпуск 24. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2023. С. 133–137.
3. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82–86.

4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
5. Осин Е.Н., Кошелева Н.В. Тест смысложизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. 2020. № 6. С. 150–163.

ТИПОЛОГИЯ СИТУАЦИЙ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ, ПРОДУЦИРУЮЩИХ ТРЕВОГУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Р. Жилина

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В современном обществе число тревожных детей стремительно растет. Изучение школьной тревожности у обучающихся в начальных классах – это один из важных вопросов в современной науке.

В психологии проблемами тревожности занимались многие ученые: Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Б.И. Кочубей, К.Н. Поливанова, В.И. Загвязинский, А.М. Прихожан. В своих работах А.М. Прихожан под тревожностью понимает «переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности» [2]. В психологическом словаре это понятие объясняется как «склонность индивида к переживанию тревоги; в целом тревожность является субъективным проявлением неблагополучия личности» [1]. По мнению Ч.Д. Спилбергера, «тревожность» тесно связана с частотой проявления чувства тревоги в жизни индивида и в связи с этим является устойчивой индивидуальной особенностью [4].

Ученые по-разному трактуют понятие «тревожность», но многие сходятся на том, что тревожность является устойчивым состоянием.

Анализ литературы показал, что школьная тревожность в начальных классах интерпретируется в литературе как ощущение эмоционального дискомфорта, связанного с предвосхищением ситуаций личностного неблагополучия, которые могут произойти в такой социальной группе, как школьный класс.

В своей работе А.М. Прихожан выделяет несколько факторов, воздействие которых способствует формированию школьной тревожности у младших школьников. В их число входят: внешние и внутриличностные источники тревожности. К внешним источникам относятся такие факторы, как: семейное воспитание, школьная успешность, взаимоотношения с учителями, взаимоотношения со сверстниками. К внутриличностным источникам относятся: внутренний конфликт и эмоциональный опыт [3].

В связи с актуальностью данной проблематики было проведено исследование школьной тревожности, в котором приняли участие 10 обучающихся начального звена. Цель исследования – разработать типологию ситуаций школьной жизни, продуцирующих тревогу у детей младшего школьного возраста.

В эмпирическом исследовании в качестве диагностического инструментария была выбрана проективная методика А.М. Прихожан, которая позволяет выявить общий уровень тревожности учащихся начальной школы.

В ходе анализа результатов исследования было выявлено, что у обучающихся третьего класса доминирующими факторами школьной тревожности являются: страх проверки знаний, публичная демонстрация собственного незнания, неудовлетворенность своей успеваемостью (50 %), проблемы в отношениях со сверстниками (18 %) и тревожность, связанная с неблагоприятным эмоциональным опытом (32 %).

Пять детей из 10 младших школьников в процессе проведения методики высказали следующее: «мальчик расстроится, если поставят плохую оценку», «если получит плохую оценку, тогда будет грустно», «девочка стоит у доски и не может думать, потому что испытывает страх сделать неправильно» – данные высказывания отнесены к ситуациям, связанным со страхом проверки знаний. В процессе исследования 3 младших школьника высказали, что тревога может быть вызвана в следующих ситуациях: «если не сделает домашнюю работу», «плохо, потому что не хочет писать, делать домашку», «потому что домашку приходится делать» – тревожность, связанная с неблагоприятным эмоциональным опытом. Отношения со сверстниками у 2 респондентов вызывает тревогу. Они высказались следующим образом: «девочка одинока и грустит, потому что не может найти себе компанию», «боится завести новых друзей».

На основании высказываний учеников была разработана следующая типология ситуаций из школьной жизни, под влиянием которых появляется школьная тревожность у младших школьников:

- 1) ситуации проверки знаний;
- 2) ситуации, связанные с общением со сверстниками;
- 3) ситуации, связанные с неблагоприятным эмоциональным опытом в школе.

Анализируя результаты данного исследования, было установлено, что у учащихся третьего класса доминируют ситуации проверки знаний, продуцирующие тревогу в связи с тем, что негативные оценки крайне болезненны для школьников и представляют угрозу их положению среди сверстников, самооценке. Это требует специальной работы с педагогами по этике педагогической деятельности, а также с детьми по десенсибилизации страха оценки.

Библиографический список

1. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/д: Феникс, 1998. 407 с.
2. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–17.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
4. Забродин Ю.М., Бороздина Л.В., Мусина И.А. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции // Психол. журн. 1989. Т. 10, № 5. С. 87–94.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ГИГИЕНА КАК ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА

Т.В. Лясковская

МБДОУ № 292, г. Красноярск

Физическая гигиена нужна для поддержания здоровья нашего организма. Мыть тело, чистить зубы, подстригать волосы и ногти, мыть руки перед едой – норма, необходимая для сохранения и улучшения здоровья. Гигиена позволяет содержать тело и пространство вокруг нас в чистоте и порядке. Точно так же можно следить за гигиеной своих эмоций. Для этого существуют эмоциональные практики, которые помогают ощущать эмоциональное благополучие и служат отличной профилактикой для стресса и эмоционального выгорания.

Эмоциональная гигиена – это инструменты, правила и привычки, которые помогают избавляться от ненужных пережитых эмоций и неприятных мыслей, приводящих к дискомфорту [1]. Негативные переживания, которые остаются у нас после деятельности или взаимодействия с людьми, – это естественные проявления нашей нервной системы, накапливаясь, они разрушают нас и превратятся в эмоциональный мусор. А хранение его – это энергозатратный процесс.

В результате длительного эмоционального перенапряжения возникает эмоциональное выгорание. Оно характеризуется физическим утомлением, чувством эмоционального истощения и опустошенности, пессимизмом, снижением уровня удовлетворенности от жизни. В основном этот синдром проявляется у людей профессии «человек – человек». Это и понятно. Нет ничего сложнее, чем работать с таким сложным механизмом, как человек. Для того чтобы поддерживать себя в состоянии эмоционального благополучия и психологического здоровья, нужны каждодневные практики [2]. Сила таких практик исходит из того факта, что они экономят энергию.

Что засоряет эмоциональное пространство?

Мобильность. Нам кажется, что быть всегда на связи, реагировать на внешние импульсы в любое время суток, отвечать на все входящие звонки – это признак силы и профессионализма. Постепенно стирается граница между днем и ночью, рабочим и личным временем, делами семейными и делами профессиональными. Редкий человек способен содержать свои эмоции в порядке при таком смазанном жизненном укладе.

Что делать: «эмоциональное переодевание». Если вы не можете на вечер отключить телефон или обеспечить себе гарантированных два-три часа без работы, попробуйте

практику «эмоционального переодевания». По пути с работы домой представьте себе, что вы снимаете свою «роль супергероя», как одежду, и надеваете другую, «домашнюю» роль. Например, можно снять наручные часы, которые вы носите на работе, и намазать руки кремом, у которого «домашний» запах.

Лишние контакты. Общение – это здорово, когда оно желанно и когда его в меру. Если не устанавливать границы и не регулировать коммуникативные потоки, вскоре голова начнет взрываться от обилия контактов, звонков, встреч, историй, жалоб. Все это очень быстро становится тяжким грузом.

Что делать: ежедневная очистка эфира. Сядьте удобнее, положите перед собой чистый лист бумаги. Вспомните все разговоры, в которых вы участвовали за этот рабочий день. Многие из них вам совершенно не нужны: они уже отработали свое, были неудачными, ненужными. В них было много сложных чувств. Просто вспоминайте их, делая руками такие движения, будто вы сгребаете в кучку песчинки или мелкие камешки. Эти песчинки и камешки и есть сегодняшние разговоры. Сгребите их в воображаемую кучу, затем сверните лист бумаги и выбросьте в мусорное ведро. Вместе с ними выбросьте из головы всю ненужную коммуникацию.

Нехватка качественной перезагрузки. Это примерно то же самое, как неделями оставлять компьютер включенным и не скачивать обновления. Со временем вы заметите, что ваш «процессор» работает медленнее и больше шумит.

Что делать: обязательно устраивайте полноценные выходные дни, когда вы даже не задумываетесь о текущих рабочих задачах. Меняйте обстановку, выезжайте на природу, делайте все, что поможет сохранять границу между работой и не-работой.

Слишком глубокое погружение в работу. Когда на работе кипят страсти и уходишь с головой в какое-либо дело.

Читаешь и не слышишь, как звонит телефон. Составляешь отчет и не отвлекаешься даже на то, чтобы выйти в туалет, то работа на таких эмоциональных глубинах очень опасна, так как затрачивается очень много энергии и оказываешься в группе риска по перенапряжению.

Что делать: практика «пять чувств в моменте». На несколько секунд оторшитесь от работы и переключитесь на свои ощущения. Старайтесь возвращать себя «на землю» хотя бы раз в полтора-два часа, чтобы не перегрузить нервную систему. Как можно скорее найдите вокруг себя:

– Пять вещей, которые вы хорошо видите. Фокусируйте на них внимание и называйте: дверь, стакан, дерево, книга...

– Четыре звука, которые вы слышите. Скрип двери, sireна за окном, звук вашего голоса (многим помогает песня или музыка из плеера).

– Три вещи, которые вы можете потрогать. Ткань одежды, ребристый корешок книги, кора дерева, обивка стула. Ко всем нужно прикоснуться и затем отметить разницу в ощущениях.

– Два вкуса или запаха. Чем пахнет в помещении, где вы находитесь? Кофе, мыло, кожа, чьи-то духи? Неприятный запах можно выгнать, открыв окно. Можно разбудить свой вкус, положив в рот мятное драже или выпить чай.

– Одно действие, которое поможет вам здесь и сейчас. Что угодно: движение, танец, анекдот, послушать песню, сделать себе кофе. Все, что поможет вам прямо сейчас почувствовать себя автором этого момента [3].

Небрежное отношение к телу. Наши эмоции живут в теле и ощущаются через тело. Поэтому если организм подаст нам сигналы, их нельзя игнорировать. Болит шея? Нужно срочно встать и размяться, сменить позу, купить более удобный стул. Чувствуете вялость и слабость? Сходите поплавать в бассейн или сделайте зарядку. Давайте себе есть,

пить, спать, дышать и двигаться – этим вы питаете свои положительные эмоции и убираете ненужные раздражители.

Что делать: телесная проверка. Если вы чувствуете физически выраженный дискомфорт – прервитесь на три минуты и задайте себе три вопроса: что за дискомфорт я сейчас испытываю? В какой части тела живет этот дискомфорт? Чем я могу помочь себе прямо сейчас?

Смена позы и несколько дыхательных упражнений помогут избавиться от неприятных ощущений в теле и сопутствующих эмоций.

Дефицит саморефлексии. Иногда мы можем испытывать затруднения в анализе собственных мыслей, чувств и поведения. Гнев, обида, боль, страх, ярость льются сплошным потоком, и мы не понимаем, что происходит [4].

Что делать: я чувствую/потому что/мне хотелось бы. Когда вас обуревают эмоции, постарайтесь дать себе четкий ответ на три вопроса:

Что я испытываю? Я злюсь, я волнуюсь, я боюсь, мне грустно...

Почему? Чего мне хотелось бы сейчас?

Начать лучше всего с более внимательного отношения к себе. Чтобы убрать мусор, нужно сначала его заметить. Постепенно вы будете все больше узнавать о себе, о своих повседневных практиках и эмоциях: что выводит вас из себя? С каким партнером сложнее всего разговаривать? После каких задач вы чувствуете себя особенно измотанными?

Расширяйте репертуар своих эмоциональных практик. Чем больше инструментов у вас в арсенале, тем легче избавляться от ненужных эмоций.

Библиографический список

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. Волгоград: Учитель, 2017. 122 с.

2. Дубравин Д. Психология эмоций: чувства под контролем. Киев: Агенция «Айпио», 2015. 246 с.
3. Шиманская В.А., Чканикова А. 33 важных «почему». Как организовать свою жизнь, разобраться с эмоциями и выстроить отношения с друзьями и родителями. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 176 с.
4. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. СПб.: Питер, 2021. 336 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А.А. Подгурская
МАОУ СШ № 34, г. Красноярск

В современном мире образовательная среда ставит перед педагогами разнообразные вызовы, требуя не только профессиональных знаний, но и определенных личностных качеств. Личностное развитие педагога играет важную роль в создании успешной учебной среды и влияет на эффективность образовательного процесса. Психологические предикторы личностного развития педагогов в контексте образовательной организации являются ключевыми аспектами, определяющими качество обучения и воспитания.

Личностно-профессиональное развитие педагогов образовательных организаций служит системообразующим фактором, который призван обеспечить продуктивное взаимодействие всех субъектов педагогического процесса. По мнению М.Х. Рауповой и М.М. Акрамовой, специфика образовательного процесса современной школы связана с ее ориентацией на развитие личности и творческое самораскрытие не только ученика, но и учителя [4].

Многие отечественные исследователи, в частности З.В. Тепсуркаева, И.В. Мусханова, А.Н. Богачев, анализируют роль эмоциональной устойчивости, эмпатии, саморефлексии, лидерских качеств и авторитетности в формировании качественной учебной среды и улучшении результатов обучения. Каждый из этих психологических предикторов рассматривается в контексте их влияния на личностное развитие педагога и эффективность образовательного процесса [5].

Важность психологических аспектов для профессионального роста педагогов трудно переоценить, ведь, по мнению А.И. Тишиной, современная практическая психология в образовательной сфере все больше нацелена на предложение практических рекомендаций для развития этих качеств. Исследование позволяет лучше понять важность личностного развития педагога в контексте современной образовательной парадигмы и обсудить стратегии совершенствования педагогической практики для достижения оптимальных результатов в образовании [6].

Одним из важнейших психологических предикторов личностного развития педагога является эмоциональная устойчивость. Способность контролировать и регулировать свои эмоции во время обучения, умение находить конструктивные решения в сложных ситуациях и эффективно взаимодействовать с обучающимися, коллегами и родителями, по мнению О.В. Давлятшиной, определяется уровнем эмоциональной устойчивости педагога [1].

Понимание потребностей и эмоционального состояния учеников, способность поставить себя на их место и поддержать их в трудные моменты, по мнению М.И. Лорсановой, связано с уровнем эмпатии у педагога. Эмпатия позволяет создать доверительные отношения со студентами, что способствует успешной адаптации и обучению [2].

Постоянное самосовершенствование и стремление к личностному развитию, по мнению Л.Б. Полосовой, являются важными психологическими предикторами успешной педагогической деятельности. Педагоги, способные критически оценивать свои действия, извлекать уроки из опыта и развивать свои профессиональные навыки, обычно демонстрируют высокий уровень квалификации и эффективность в обучении [3].

Создание уважительных и доверительных отношений со студентами и коллегами на основе профессионализма, честности и четкости – это также важные аспекты личностного развития педагога. Умение быть авторитетом, но в то же время быть открытым для обратной связи и сотрудничества, способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Рассмотрим каждый из психологических аспектов, определяющих личностное развитие педагога в контексте образовательной организации:

1. *Эмоциональная устойчивость*, суть которой заключается в способности контролировать свои эмоции в сложных ситуациях, не допуская, чтобы они мешали профессиональной деятельности. Значимость данного аспекта заключается в том, что уровень эмоциональной устойчивости напрямую влияет на способность педагога эффективно управлять классом, реагировать на конфликтные ситуации, сохранять спокойствие и снисходительность. Практические рекомендации по развитию навыков эмоциональной регуляции основываются на том, что необходимо планомерно реализовывать обучение стратегиям управления стрессом и конфликтами, осуществлять осознанное внимание к своим эмоциям.

2. *Эмпатия и понимание*, суть которых в том, что педагог способен поставить себя на место ученика, понять его эмоциональное состояние и потребности. Значимость данных явлений объясняется тем, что они способствуют

созданию теплых и поддерживающих отношений между педагогом и учеником, облегчает обучающий процесс и способствует успешной адаптации детей к школьной среде. Практические рекомендации по развитию эмпатии и понимания могут заключаться в повышении осознанности собственных эмоций, тренировка активного слушания, развитие навыков эмпатического восприятия и т.д.

3. *Саморефлексия и саморазвитие*, суть которых состоит в том, что педагог способен анализировать свои действия, извлекать уроки из опыта и стремиться к личностному и профессиональному росту. Значимость данного явления подтверждается тем, что саморефлексия помогает педагогу повышать качество своей работы, корректировать свои методы обучения и оставаться в постоянном процессе самосовершенствования. Практические рекомендации по развитию саморефлексии могут быть даны в следующем ключе: ведение учебного журнала для отслеживания прогресса, обратная связь от коллег и учеников, регулярное изучение новых методик и педагогических подходов.

4. *Авторитет и лидерство*, которые могут быть определены как качества, позволяющие педагогу заслужить уважение и доверие учеников и коллег, проводить обучение с профессионализмом и эффективностью. Значимость лидерства и авторитета может быть объяснена следующим образом: оба явления крайне важны для установления дисциплины в классе, мотивации учеников к обучению и создания сотрудничества в рамках педагогического процесса. Практические рекомендации по развитию лидерства и авторитета педагога могут быть даны в следующем ключе: формирование навыков коммуникации, уверенности в себе, умение вдохновлять и мотивировать учащихся, моделирование желаемого поведения.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что психологические предикторы личностного

развития педагога играют решающую роль в формировании успешной образовательной практики. Развитие эмоциональной устойчивости, эмпатии, саморефлексии, лидерских качеств и авторитетности среди педагогов способствует созданию благоприятной обучающей среды, улучшению качества образования и повышению достижений обучающихся.

Библиографический список

1. Давлятшина О.В. Организация образовательного методического пространства школы, обеспечивающего профессионально-личностное развитие педагогов // Известия ВГПУ. 2015. № 7 (102). С. 24–32.
2. Лорсанова М.И. Условия реализации личностно-профессионального развития учителей в образовательном пространстве школы // Глобальный научный потенциал. 2019. № 5 (98). С. 142–144.
3. Полосова Л.Б. Психологические предикторы развития феномена ингибции-фасилитации в педагогическом общении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2014. 22 с.
4. Раупова М.Х., Акрамова М.М. Профессионально-личностное развитие будущих педагогов: ключевые стратегии на веб-платформах // SAI. 2024. № SpecialIssue 16. С. 296–299.
5. Тепсуркаева З.В., Мусханова И.В., Богачев А.Н. Психологические предикторы развития личностной успешности старшеклассников // Вестник ЮУрГТГУ. 2020. № 7 (160). С. 205–220.
6. Тишина А.И. К вопросу о профессионально-личностном развитии учителя информатики в современной школе // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: матер. междунар. науч.-практ. интернет-конференции / под ред. Л.Л. Босовой, Д.И. Павлова. М., 2019. С. 796–800.

ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ГИМНАЗИИ С РАЗНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ

А.В. Попова

МАОУ «Гимназия № 13 «Академ», г. Красноярск

Одним из важнейших условий эффективности любого образовательного процесса является здоровье работников, осуществляющих этот процесс. Анализ результатов ряда исследований показал наличие высокого уровня заболеваемости у педагогов, при этом недостаточной мотивации сохранения своего здоровья (А.А. Баранов, И.П. Дмитроченкова, Г.Ф. Заремба, Н.В. Ланина, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, Е.Т. Соколова, С.В. Субботин, Е.В. Улыбина и др.).

Цель исследования: выявить отношение к здоровью в структуре самосознания учителей гимназии с разным педагогическим стажем.

Методы исследования. Для решения поставленных задач проведен теоретический анализ литературы по психологии, педагогике, медицине, философии, который помог определить теоретическую позицию исследования. На этапе сбора данных был использован комплекс взаимодополняющих методов и методик: методы наблюдения, беседы, анкетирование, математические и статистические методы обработки результатов.

В диагностических целях были применены следующие методики:

- 1) Методика С. Дерябо и В. Ясвина «Индекс отношения к здоровью»;
- 2) Анкеты самооценки состояний здоровья (по В.П. Войтенко);

3) Методика «Ценностные ориентации» (методика Рокича);

4) Аутоаналитический опросник здоровой личности В.А. Ананьева;

5) Самооценка психического состояния (САН);

6) Опросник «Ваше самочувствие» (О.С. Копина, Е.А. Сулова, Е.В. Заикин).

Эмпирическую базу составили данные диагностического мониторинга педагогов гимназии № 13 «Академ» г. Красноярска (62 человека), имеющих педагогический стаж от 2 до 45 лет. Были выделены четыре группы педагогов, объединенных по величине стажа работы в школе: 1 группа – стаж работы от 0 до 7 лет; 2 группа – стаж работы от 8 до 15 лет; 3 группа – стаж работы от 16 до 24 лет; 4 группа – стаж работы более 25 лет.

Этапы исследования:

1) Исследование особенностей отношения к здоровью учителей с разным педагогическим стажем.

2) Исследование профессионального самосознания учителей.

3) Сравнение отношения к здоровью в структуре самосознания у 4 групп учителей с разным педагогическим стажем.

Гипотеза: отношение к здоровью в структуре самосознания является характеристикой личностного благополучия, включающей когнитивно-оценочный компонент биологического, психологического и социального уровней его проявления при доминирующей роли психологического уровня. В связи с психологической нагрузкой, испытываемой учителями, следует предположить, что стаж работы в школе и возраст должны сказываться на особенностях их отношения к здоровью.

Количественный анализ по проведенной анкете самооценки состояния здоровья (В.П. Войтенко) показал: у 17 %

учителей плохое состояние здоровья, 63 % педагогов – среднее и у 20 % педагогов хорошее состояние здоровья. Стоит отметить, хорошим состоянием здоровья обладают педагоги 1 группы, процент плохого состояния здоровья преобладает в 3 и 4 группах педагогов, педагогический стаж которых превышает 15 лет.

По результатам аутоаналитического опросника здоровой личности выявлено следующее: 20 % учителей определили свою ступень взросления на лестнице «взросления личности» как «уверенная личность», остальные 80 % педагогов определили как «умеренная зрелость». Педагогов, определивших свою ступень взросления «началом зрелости», нет.

По результатам опросника «Ваше самочувствие» (О.С. Копина, Е.А. Сулова, Е.В. Заикина) выявлено, что у 33,3 % учителей высокий уровень психосоциального стресса. Высокий уровень – у 40 % педагогов 2 группы; 30 % – 1 группы; 20 % 3 группы и 10 % 4 группы. Низкий уровень психосоциального стресса и хорошая самооценка здоровья преобладает в 1 группе педагогов, стаж которых не превышает 7 лет.

Следующим этапом исследования было изучение отношения к здоровью с помощью теста «Индекс отношения к здоровью». В результате было установлено, что существуют возрастные особенности значимости здоровья. Большинство педагогов 1 и 2 групп относятся к здоровью средне, не проявляют особого интереса к проблеме здоровья, мало заботятся о здоровье в практической сфере и в целом у работников образования 1 и 2 групп отношение к здоровью не сформировано. Педагоги 4 группы готовы лишь воспринимать поступающую от других людей информацию о здоровье, но сами не проявляют активности, респонденты данной группы готовы лишь в какой-то мере включаются

в практическую деятельность по заботе о своем здоровье. В целом у большинства испытуемых 4 группы отношение к здоровью не сформировано. Полученные данные указывают на то, что по мере увеличения возраста уровень поведенческой активности, направленный на его поддержание и укрепление, снижается, что согласуется с результатами исследований Г.С. Никифорова.

По полученным результатам методики САН, можно сделать следующие выводы: в группе учителей, педагогический стаж которых превышает 25 лет, 27 % педагогов вошли в группу риска по следующим параметрам: самочувствие и активность. Следует упомянуть, что педагоги – представители стрессогенной профессии. Особая ответственность и связанное с ней высокое нервно-эмоциональное напряжение, необходимость принимать оперативные решения, неравномерность нагрузки, высокая плотность межличностных контактов, возможность конфликтов при необходимости выполнять запланированный объем работы в жестких временных рамках – все это отрицательно сказывается на физическом, психическом состоянии педагогов. Работники образования, стаж которых более 25 лет, наиболее подвержены эмоциональному выгоранию.

По данным методики «Ценностные ориентации» (М. Рокича) мы выявили иерархию ценностей. В пятерку наиболее важных терминальных ценностей вошли – здоровье; любовь; счастливая семейная жизнь. В свою очередь менее важными терминальными ценностями являются: развлечения; познание; счастье других; жизненная мудрость; общественное призвание и т.д. В пятерку наиболее важных инструментальных ценностей вошли: честность, ответственность, образованность, чуткость. В пятерку наименее важных инструментальных ценностей входят: высокие запросы, твердая воля, непримиримость, смелость и независимость.

По полученным данным мы можем говорить о том, что системы ценностных ориентаций работников образования с разным педагогическим стажем имеют значимые отличия.

Эмпирическое исследование показало, что стаж и возраст являются серьезными факторами, оказывающими влияние на отношение к здоровью учителей, выявлено, что чем существеннее разница в возрасте и стаже педагогической деятельности между группами, тем больше проявляются различия в отношении к здоровью. Субъективные представления педагогов относительно критериев здоровья и их приоритетов меняются с возрастом и стажем. Отношение к здоровью адекватно проявляется у учителей со стажем от 0 до 7 лет, частично у педагогов со стажем до 15 лет, недостаточно – у учителей со стажем от 16 до 24 и более 25 лет. Из исследования видно, что с увеличением стажа работы снижается оценка ресурса здоровья, причем резкое снижение этих оценок наблюдается в интервале 15–25 лет педагогического стажа. Если в группе педагогов со стажем до 7 лет большинство респондентов оценили свое здоровье как хорошее, то в группах с большим стажем этот показатель резко снижается. В целом с помощью U-критерия Манна–Уитни, корреляционного анализа, кластерного анализа выявлено наличие достаточно тесной связи биологического, социального и психологического уровней здоровья. Это подтверждает правомерность определения отношения к здоровью как интегральной характеристикой личностного благополучия, включающей когнитивно-оценочный компонент биологического, психологического и социального уровней его проявления.

Данные, полученные в результате эмпирического исследования, позволили нам сделать следующие выводы, которые подтвердили нашу гипотезу. Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, следует сделать вывод,

что профессиональная деятельность учителей гимназии имеет свою специфику и определенные трудности в ее реализации, зависящие как от субъективных, так и объективных причин. Главным условием эффективной, полноценной, успешной работы педагогов является профессиональное здоровье, которое включает в себя физический, психологический и социальный аспекты. Его формирование зависит от профессионального самоопределения, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации и некоторых других факторов, возникающих в процессе трудовой деятельности. Поэтому содействие сохранению, укреплению, а в некоторых случаях восстановлению профессионального здоровья работников образования через систему специальных мероприятий, а также самосохранительное поведение и здоровый образ жизни самих представителей данной профессии должны стать одним из приоритетных направлений деятельности в сфере повышения качества образования.

Библиографический список

1. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья. СПб.: Мед. акад. последиплом. образования, Балт. пед. акад, 1998. 146 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А., Панов В.И. Здоровье как предмет экопсихологической диагностики // Прикладная психология. 2000. № 4. С. 52–66.
3. Никифоров Г.С. Психология здоровья: учебное пособие. СПб.: Речь, 2002. 256 с.
4. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972. 303 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского университета, 1983. 284 с.
6. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

Д.В. Преснякова

МБОУ ДО «ДООЦ № 1», г. Красноярск

Сохранение и укрепление профессионального здоровья педагога – тема несомненно важная, поскольку именно от учителя, как профессионала своего дела, зависит успешность и благополучие ученика.

Так, что такое «Профессиональное здоровье педагога»? Чем оно отличается от «психологического здоровья» или просто «здоровья»? Это -способность педагога сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие его личности в различных условиях протекания профессиональной деятельности. Формированию профессионального здоровья педагога мешает низкая престижность здоровья в педагогической среде, недостаточная осознанность педагогами ценности здоровья. Охрана и восстановление профессионального здоровья педагога предполагают усиление межпредметных связей между медициной, психологией, гигиеной, а также экономикой, информатикой, трудовым законодательством [5].

Термин «психологическое здоровье» введен сравнительно недавно, однако описываемое им понятие личностной индивидуальности уже давно является предметом изучения многих авторов (А. Маслоу, В.Л. Марищук, К. Роджерс, В.И. Слободчиков и др.) и рассматривается в разных качествах [1], [2], [8]. Вот некоторые определения психологического здоровья. По мнению В.Э. Пахальяна [8]: Психологическое здоровье – это состояние субъективного, внутреннего благополучия человека, обеспечивающее оптимальный выбор действий, поступков и поведения в ситуациях

его взаимодействия с окружающими объективными критериями, другими людьми и позволяющее ему свободно актуализировать свои личностные и возрастно-психологические способности. Обратимся также к другому определению, сформулированному Е.Р. Калитеевской и В.И. Ильичевой: это мера способности человека преодолевать свой социальный и биологический детерминизм, выступать функциональным и самостоятельным субъектом своей жизни в изменяющемся мире» [9].

Таким образом, профессиональное здоровье педагога – это, прежде всего, его психологическое здоровье, как состояние, оказывающее непосредственное влияние на профессиональную деятельность и профессиональные отношения с обучающимися и родителями.

Куда и как обязан двигаться человек, что он должен делать в процессе собственного саморазвития, чтобы быть функциональным, автономным, психологически здоровым и здоровым профессионально? В ряде работ современных российских исследователей представлено целостное видение сущности того, что обозначается термином «психическое здоровье» или «психологическое здоровье» (И.В. Дубровина, В.И. Солободчиков и др.) [9]. В частности, отмечается, что «психическое здоровье» следует рассматривать не как однородное образование, а как образование, имеющее сложное, поуровневое строение: 1) высочайшая степень психического здоровья, личностно-смысловая, или степень личного здоровья, которая определяется качеством смысловых отношений человека; 2) степень индивидуально-психологического здоровья, оценка которого зависит от возможностей человека выстроить адекватные методы реализации смысловых устремлений; 3) степень психофизиологического здоровья, которая определяется особенностями внутренней мозговой нейрофизиологической организации актов психической деятельности. При рассмотрении

сложности психического здоровья в контексте взаимосвязи культуры, чувств, психического здоровья отмечается, что психическое здоровье – это, прежде всего, баланс разных психических параметров и действий (баланс между умением дать и брать от другого, быть одному и быть среди людей, любви к себе и любви к иным и т.д.).

Итак, сохранение и укрепление профессионального здоровья педагога должно проходить в следующих измерениях:

1. Развитие качества смысловых отношений человека и выстраивание адекватных методов реализации смысловых устремлений. Это – высочайшая степень психического здоровья, личностно-смысловая, которая определяется качеством смысловых отношений человека и неразрывно связано с понятиями «духовности» и «духовной реализации индивидуальности» [3; 9].

«От того, что выступает системообразующим идеалом в Модели Мира, зависит все поведение и самочувствие человека. Если он не обрел великих целей, то теряет возможность понять, зачем явился на свет, зачем существует. Тайна земного бытия остается для него побочной проблемой, и как личность он не дозревает. Жизнь его проходит в таком полусмысленном состоянии, без тех мощных положительных эмоций, которые только и способны перестроить всю иерархию его потребностей, то есть трансформировать Модель Мира. Чем более возвышенным является идеал, тем лучше организована душевная жизнь человека», – пишет Р.М. Грановская [4], тем качественнее психологическое здоровье человека.

2. Повышение степени психофизиологического здоровья, которое определяется особенностями внутренней мозговой нейрофизиологической организации актов психической деятельности.

Как же повысить степень психофизиологического здоровья? Понять причины нездоровья. В.О. Недоспасов

приводит классификацию стрессоров (по W. Janke, 1974) [7]. 1. Внешние стрессоры а) сильный шум, свет, вибрация; б) лишение или ограничение сенсорной информации (сенсорная депривация); в) болевые стимулы (механические, термические, электрические или химические); г) ситуация реальной опасности или принимаемая за таковую. 2. Невозможность удовлетворить физиологические потребности в: а) пище; б) воде; в) сне; г) комфортной температуре; в) движении (вынужденное прекращение движений). 3. Стрессоры, связанные с характером деятельности: а) чересчур интенсивная деятельность (работа или развлечения); б) монотонная, однообразная деятельность; в) вынужденное прекращение деятельности, критика выполняемой работы, экзамены. 4. Социальные стрессоры: а) изоляция от общества; б) межличностные конфликты; в) изменения обычного образа жизни; г) утрата близкого человека; д) разлучение с родителями. 5. Конфликт (необходимость альтернативного выбора), неопределенность в связи с ожидаемыми событиями» [7]. Вышеперечисленное выступает как спутники профессионального нездоровья педагога, «эмоциональные раздражители, которые могут способствовать возникновению психосоматических заболеваний».

Таким образом, получается, что даже на психофизиологическом уровне для сохранения и укрепления профессионального здоровья педагога необходимо: удовлетворение потребностей личности от базовых к высшим потребностям (см. пирамиду потребностей А. Маслоу) при качественных взаимоотношениях поддержки с возможностью личностного роста [6].

По данным опроса 25 педагогов «Детского оздоровительно-образовательного центра № 1» на 01.02.2024 этому способствуют следующие факторы: удовлетворенность жизнью – 60 % (зависит от: увлеченности воспитанников занятиями – 30 %, личностного и профессионального

развития – 20 %, от ярких вдохновляющих впечатлений – 10 %). Самоуважение (уверенность в себе) считают важной составляющей 40 % опрошенных, которое, в свою очередь, зависит от психологического микроклимата (20 %). 20 % опрошенных выделили умения организовывать время (регулярный отдых, сон) и физическая активность (хобби).

Таким образом, можно сделать вывод о практической значимости реализации смыслообразующих потребностей в сохранении и укреплении профессионального здоровья педагога.

Библиографический список

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 416 с.
3. Бекк Р.М. Космическое сознание. М.: Амрита-Русь, 2021. 488 с.
4. Грановская Р.М. Психология веры. СПб.: Речь, 2004. 576 с.
5. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. Педагогический словарь. М.: Академия, 2008. 343 с.
6. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук, 1997. 300 с.
7. Недоспасов В.О. Физиология центральной нервной системы.: Учеб. для студентов вузов; Министерство образования Российской Федерации. Юж.-Ур. гос. ун-т. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. 377 с.
8. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2006. 240 с.
9. Преснякова Д.В. Психологическое здоровье как ценность современного общества // Сборник тезисов XXV Международной научно-практической конференции им. проф. В.А. Ковалевского «Психология и педагогика детства». Красноярск, 2023. Ч. 1. С. 33–37.

ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ И ЗАЛОГ УСПЕШНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

И.А. Серикова

*МБДОУ ДС № 72, г. Старый Оскол,
Белгородская область*

Последние годы характеризуются повышением внимания общества к проблемам здоровья. Подтверждение тому – ряд мероприятий, нацеленных на укрепление здоровья, и предложения специалистов о формировании новой политики в деле его охраны. Фактор здоровья все чаще оказывается в числе приоритетных ценностей представителей разных профессий, в том числе педагогической. И что примечательно: его ценность осознают педагоги не только среднего и старшего возраста, но и молодые.

В течение последних трех десятилетий проблема сохранения психического здоровья педагога в образовательном учреждении стала особенно острой. Повышаются требования со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе. Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения человека, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. Профессиональный труд воспитателя отличает высокая эмоциональная загруженность, и, как следствие этого, с увеличением стажа педагоги испытывают «педагогический кризис», «истощение», «выгорание».

Быть здоровым – это означает производительно и творчески работать, овладеть способностью самому находить в себе резервы эффективной жизнедеятельности. Однако данные исследований свидетельствуют, что даже молодые педагоги обращаются в медицинские учреждения с жалобами

на недомогание, в частности сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта, а также на заболевания неврологического характера.

Профессиональный долг обязывает педагога в любых ситуациях принимать взвешенное решение, преодолевать вспышки гнева, возмущения, недовольства, отчаяния. Порой деструктивные эмоции подавляются в приказном порядке, но эффект от этого достигается противоположный – эмоциональное напряжение усиливается. Не справляясь с внутренними переживаниями, педагог пытается подавить хотя бы внешние проявления эмоций. Однако внешнее благополучие при внутреннем разладе обходится слишком дорого: разбушевавшиеся эмоции, обрушиваясь на организм, наносят удары, от которых человек долго не может оправиться. Постоянное сдерживание проявлений гнева (в мимике, жестах, словах) может способствовать развитию таких заболеваний, как гипертония, язва желудка, мигрень и пр.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования характеризуется огромной нагрузкой на психоэмоциональную сферу. Большая часть рабочего дня протекает в напряженной обстановке: эмоционально насыщенная деятельность, постоянная концентрация внимания, повышенная ответственность за жизнь и здоровье детей. Факторы такого рода оказывают отрицательное влияние на физическое самочувствие. Речь идет о нервозности, раздражительности, усталости, разного рода недомоганиях.

В отдельных случаях эмоциональное напряжение достигает критического момента – воспитатель теряет самообладание, что проявляется порой в агрессивной форме (окрики, гнев, раздражительность). Трудности вытекают и из специфики трудовых функций.

Многообразие и сложность функций вызывают определенные затруднения в процессе выполнения профессиональных обязанностей.

Психологическое самочувствие воспитателя оказывает непосредственное влияние на всю атмосферу дошкольного учреждения. Многие исследования доказывают, что для значительного числа педагогов характерны эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности, напряженность.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов. Состоянию эмоционального выгорания обычно соответствуют следующие чувства, мысли, действия.

Чувства: усталость от всего, подавленность, незащищенность, отсутствие желаний, страх ошибок, страх неопределенных неконтролируемых ситуаций, страх показаться недостаточно сильным, недостаточно совершенным.

Мысли: о несправедливости действий в отношении себя, не заслуженности своего положения в обществе, недостаточной оценке окружающими собственных трудовых усилий, о собственном несовершенстве.

Действия: критика в отношении окружающих и самого себя, стремление быть замеченным или, наоборот, незаметным, стремление все делать очень хорошо или совсем не стараться.

Такая причина, как профессиональная рутинa, вызывает раздражение у более большинства воспитателей. Поскольку эти педагоги стремятся делать все хорошо, недостаток времени приводит их к эмоциональной и физической перегрузке. Чтобы не было слишком большой загруженности работой, можно порекомендовать ставить краткосрочные и долгосрочные цели. Достижение краткосрочных целей не только обеспечивает обратную связь, свидетельствующую о том, что человек находится на правильном пути, но и повышает долгосрочную мотивацию.

В качестве основных симптомов эмоционального выгорания выделяют:

- психосоматические недомогания (усталость, утомления, снижение активности, бессонницы, желудочно-кишечные расстройства и т.д.);
- напряженность в отношении к людям;
- негативное отношение к самой работе;
- скудность репертуара рабочих действий;
- заниженная самооценка, негативное восприятие себя, жизни, перспектив;
- агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, гнев);
- эмоциональное истощение, упадническое настроение и связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности;
- частая раздражительность;
- переживание чувства вины.

Последствием эмоционального выгорания могут стать проблемы в семье, нарушение взаимоотношений с родными и в первую очередь с детьми. Под воздействием эмоционального выгорания усиливаются тревожность, раздражительность, появляется агрессивность, изменяется стиль общения педагога с детьми. Чаще стиль общения становится авторитарным или либерально-попустительским, что приводит к нарушению благоприятной психологической обстановки в группе.

Проблема профессиональной деформации педагога и «эмоционального выгорания» обостряется на порядок еще и тем, что она имеет социальные последствия, выражающиеся в том, что в учебно-воспитательном процессе негативное эмоциональное состояние педагога по механизму заражения передается воспитанникам. Это, в свою очередь, приводит к повышению степени невротизации детей, к формированию у них различных форм эмоционального

перенапряжения, и соответственно, блокировке умственной деятельности и ослаблению волевого потенциала.

Для профилактики и преодоления симптомов «эмоционального выгорания» широко используется психокоррекция как совокупность психологических приемов, применяемых психологом для оказания психологического воздействия на поведение здорового человека. Психокоррекционная работа проводится с целью улучшения адаптации человека к жизненным ситуациям; для снятия повседневных внешних и внутренних напряжений; для предупреждения и разрешения конфликтов, с которыми сталкивается человек.

Важно научиться разделять профессиональную деятельность и частную жизнь. «Выгорание» усиливается всякий раз, когда границы между ними начинают стираться, и работа занимает большую часть жизни. Для психологического благополучия педагогов абсолютно необходимо ограничивать их работу пределами разумного и не позволять им распространять ее на домашнюю жизнь. Семейные проблемы, являющиеся следствием «выгорания», могут быть облегчены «снижением рутинности», когда люди направленно участвуют в специальных мероприятиях, полностью несвязанных с работой, которые позволяют им расслабиться, перестать думать о работе прежде, чем они добираются домой. Иногда это могут быть физические упражнения или уединение на некоторое время в парке, чтобы поразмышлять, или просто горячая ванна.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. СПб.: Питер Ком, 2007. 410 с.
2. Баранов А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога: монография. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2006. 210 с.
3. Демьянчук Р.В. Становление личности педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения: монография. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. 278 с.

4. Печеркина А.А., Синякова М.Г. Профессиональное здоровье учителя: понятие, составляющие, личностные и поликультурные детерминанты // Система профессионального образования в России: проблемы и перспективы развития: монография. Новосибирск: СИБПРИНТ, 2010. С. 149–177.

СУБЪЕКТИВНАЯ ВИТАЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ РЕФЛЕКСИИ

Т.Ю. Тодышева

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Разнообразные и многочисленные психотравмирующие факторы педагогической деятельности с большой вероятностью могут являться источником развития профессионального выгорания, профессиональных деформаций и соматических заболеваний. У воспитателей выявлен высокий риск возникновения невротических расстройств, формирования «тяжелых» форм неврозов и психосоматических проблем. Поэтому сохранение и укрепление профессионального здоровья воспитателей – одно из приоритетных направлений работы как педагога – психолога, работающего в образовательном учреждении, так и самого воспитателя.

Сложный характер нарушений профессионального здоровья воспитателей делает необходимым регулярное проведение различных исследований в этой области для дальнейшего осуществления профилактики и помощи. Среди этих исследований актуальным представляется изучение феномена субъективной витальности, который, с точки зрения Н.С. Шиловой, можно рассматривать как ресурс самореализации [6], или, по мнению В.М. Позднякова, Т.В. Мальцевой, А.О. Бурцева, как важный фактор самосохранительного поведения [3]. О.А. Александрова подчеркивает,

что субъективная витальность считается одним из маркеров субъективного благополучия [1].

Витальность в самом общем плане представляется как жизненная энергия. «Концептуально субъективная витальность рассматривается через отношение личности к генезису внутренних сил, соотносенных с масштабом и возможностями реализации намеченных планов в сферах жизнедеятельности» [3, с. 33]. Н.С. Шилова отмечает, что витальность возникает неким энергетическим потенциалом субъекта, который может быть направлен на необходимые действия и операции [6].

Нам представляется очень интересной теория самодетерминации Р. Райана и К. Фредерик (1997), объясняющая феномен «субъективная витальность» через выделение двух составляющих: субъективная витальность как состояние (ситуационная витальность) и субъективная витальность как личностная диспозиция. Р. Райан и К. Фредерик определяют витальность как осознанное переживание человеком наполненности энергией и жизнью и рассматривают ее как отражение физического и психологического благополучия человека. Необходимо подчеркнуть, что «при этом диспозиционная витальность глубоко интегрирована в структуру личностного потенциала и оказывает большее влияние на цели и жизненные планы личности, на совладание со стрессовыми обстоятельствами жизни, а ситуационная витальность при регулярном проявлении может влиять на повышение диспозиционной витальности» [6, с. 36].

Цель нашего исследования стало выявление особенностей субъективной витальности воспитателей с разным уровнем рефлексии. Рефлексия в нашем исследовании определяется как процесс удвоенного «зеркального» отображения в сознании «образа Я» [4, с. 172]. Г.С. Пьянкова полагает, что «развитая профессиональная рефлексия рассматривается как детерминанта успешности деятельности человека,

как механизм личностного и профессионального саморазвития, творческой самореализации профессионала» [4, с. 166].

Методология исследования. Для реализации исследования были использованы методики: 1. Шкала субъективной витальности, русскоязычная адаптация Л.А. Александровой, Д.А. Леонтьева. 2. Многошкальный опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» (В.И. Моросанова, 2011). 3. Опросник рефлексивности А.В. Карпова.

Выборку составили тьюторы, воспитатели ДООУ и училищ Красноярского края. Общее количество – 22 человек. Возраст респондентов варьирует от 23 до 47 лет, стаж работы по профессии от 1 до 22 лет. Первая выборка – воспитатели с низким уровнем рефлексии (7 чел.), вторая выборка – со средним уровнем рефлексии (15 чел.). Сравнительный анализ между выборками проводился с помощью критерия Манна–Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Необходимо отметить, что у воспитателей не выявлен высокий уровень рефлексии, что косвенно подтверждает мнение А.В. Карпова о негативном влиянии высокой рефлексивной оценки на успешность профессиональной деятельности [4, с.161].

Анализ результатов по многошкальному опроснику «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ)» выявил, что у 70 % воспитателей со низким уровнем рефлексии отмечен средний уровень саморегуляции, у 30 % – высокий уровень саморегуляции (выражены все шкалы). У воспитателей со средним уровнем рефлексии у 75 % воспитателей отмечен средний уровень саморегуляции, у 25 % – высокий уровень саморегуляции (выражены шкалы «Самостоятельность», «Программирование»).

Результаты анализа, проведенного с использованием критерия Манна–Уитни, показали, что уровень субъективной

вitalности воспитателей со средним уровнем рефлексии значимо выше, чем в группе с низким уровнем рефлексии ($p < 0,005$). На основании этого можно предположить, что воспитатели со средним уровнем больше чувствуют себя «в ресурсе», больше удовлетворены жизнью и оценивают себя как субъективно благополучные.

Из вышесказанного следует, какое важное значение для воспитателя, ориентированного на профессиональное творческое долголетие, имеет развитие профессиональной рефлексии. Развитие профессиональной рефлексии рекомендуется внедрить в программу профессионального психологического самосохранения, включающей следующие пункты:

- активная позиция в профессиональной жизни (перестать чувствовать себя жертвой обстоятельств), а именно реализация себя как активной личности в активной профессиональной среде;

- готовность к постоянному самоизменению, лабильность установок;

- укрепление в своей личности тех ее качеств, которые особенно необходимы и востребованы в современном обществе (готовность к включению в новые проекты, укрепление у себя ресурса «успеха» и уверенности в своих силах);

- создание оптимистической профессиональной перспективы, усиление авторства своей жизни даже в сложных обстоятельствах;

- поддержание у себя позитивной Я-концепции себя как профессионала, акцент на своих достижениях, усиление своих положительных качеств;

- внутренняя личностная ответственность за свое психическое и физическое здоровье;

- способность жить в ладу с самим собой, внутренняя гармония, принятие реальных факторов своей профессиональной жизни;

– умение понять себя как индивидуальность, самобытность, действие не вопреки своей индивидуальности, а в союзе с ней;

– установка на творчество даже в малоподходящих для этого условиях («выживание через творчество»);

– владение приемами самовосстановления (физического и психического) после перегрузок, нормализации уровня работоспособности;

– исключение из своей жизни саморазрушающих и самопоражающих стратегий поведения, усиление своего жизненного потенциала и жизнестойкости.

Библиографический список

1. Александрова О.А. Субъективная витальность как предмет исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 1. С. 133–163.
2. Бурага Н.А. Субъективная витальность и оптимизм увлеченных работой педагогов // EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION AND APPLIED PSYCHOLOGY. 2016. № 2. С. 70–76.
3. Поздняков В.М., Мальцева Т.В., Бурцев А.О. Особенности субъективной витальности сотрудников МВД России, имеющих разный должностной статус // Психология и право. 2020. Т. 10, № 4. С. 33–50.
4. Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 260 с.
5. Семенова Е.М. Психологическое здоровье педагога: возможности его сохранения и укрепления // Мастер-класс «Психологическое здоровье педагога как залог профессиональной успешности». URL: <https://draftee.ru/psihologicheskoe-zdorove-pedagoga-vozmozhnosti-ego-sohraneniya-i-ukrepleniya/> (дата обращения: 05.03.2024).

6. Шипова Н.С. Самореализация в контексте типичного и атипичного развития: монография. Кострома: Костромской государственной университет, 2022. 176 с.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А.В. Ушакова, Е.В. Голубничая
Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

Высокий уровень информатизации общества, распространение разнообразных гаджетов, общение через интернет посредством различных мессенджеров ставит вопрос об изучении эмоционального интеллекта современных подростков. Процесс межличностного общения становится крайне бедным. Ведь зачастую в современном мире процесс общения переходит в знаковую передачу информации, происходит увеличение количества полученной информации с разных источников. Современный подросток, общаясь в мессенджерах и социальных сетях, имеет большое количество контактов, и часто не может качественно преобразовать полученную информацию, теряет способность проявлять эмпатию, осознавать собственные чувства, регулировать эмоциональную сторону общения. Эти факторы способствуют увеличению интереса изучения эмоционального интеллекта современных подростков.

Проблема развития эмоционального интеллекта рассматривалась многими зарубежными (Дж. Маейр, П. Сэловей, Х. Гарднер, Д. Гоулман, Н. Холл) и отечественными авторами (Ю.В. Давыдова, С.П. Деревянко, А.В. Карпов и др.). Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект

как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций. В его структуре он выделяет способность к пониманию эмоций и способность к управлению эмоциями как своими, так и других людей [2]. И.Н. Андреева в своих исследованиях подчеркивает, что подростковый и юношеский возраст – сенситивные периоды развития эмоционального интеллекта [1].

Принимая во внимание актуальность проблемы, было проведено эмпирическое исследование. Для проведения исследования мы опирались на представления Д.В. Люсина о том, что эмоциональный интеллект – это психическое свойство, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [3].

В исследовании приняли участие 159 обучающихся из города Абакана в возрасте 12 и 13 лет. В качестве диагностического инструментария использовались методики: «Тест эмоционального интеллекта Холла», «ЭМИн» (Д.В. Люсин).

Полученные результаты средних значений шкал эмоционального интеллекта по методике «Тест эмоционального интеллекта Холла» представлены в таблице.

Таблица

**Результаты изучения средних значений шкал
эмоционального интеллекта у подростков
(по методике «Тест эмоционального интеллекта»)**

Шкалы	Средние значения
Эмоциональная осведомленность	6,3
Управление своими эмоциями	3,2
Самомотивация	7,9
Эмпатия	6,9
Управление эмоциями других людей	4,8
Общий уровень	29,2

По результатам исследования мы видим, что:

– Среднее значение по шкале «Эмоциональная осведомленность» составляет 6,3 (низкий уровень). Это означает, что дети не понимают своих эмоций, не осведомлены о своем внутреннем состоянии.

– Среднее значение по шкале «Управление своими эмоциями» – 3,2 (низкий уровень). Это означает, что дети не могут управлять своими эмоциями, быть эмоционально гибкими.

– Среднее значение по шкале «Самотивация» составляет 7,9 (средний уровень). Это означает, что большинство могут управлять своим поведением за счет управления эмоциями на среднем уровне.

– Среднее значение по шкале «Эмпатия» составляет 6,9 (низкий уровень). Это показывает, что большинство детей не в состоянии понять эмоции других людей, сопереживать их текущему эмоциональному состоянию.

– Среднее значение по шкале «Управление эмоциями других людей» составляет 4,8 (низкий уровень). Это означает, что дети не могут воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

– Среднее значение по шкале «Общий уровень» – 29,2. Это означает, что общий уровень развития эмоционального интеллекта находится на низком уровне.

Таким образом, по результатам исследования мы видим, что у 60 % подростков эмоциональный интеллект находится на среднем уровне, у 35 % – на среднем уровне и лишь у 5 % эмоциональный интеллект на высоком уровне.

Полученные результаты средних значений субшкал эмоционального интеллекта по методике «ЭМИн» Д. В. Любина представлены на рисунке 1.

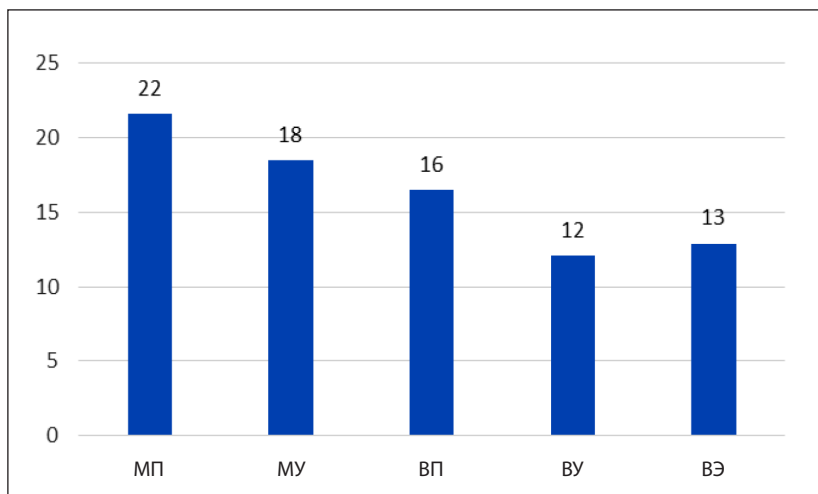


Рис. 1. Результаты исследования эмоционального интеллекта подростков (по субшкалам)

Примечание: МП – понимание чужих эмоций, МУ – управление чужими эмоциями, ВП – понимание своих эмоций, ВУ – управление своими эмоциями, ВЭ – контроль экспрессии.

Сравнительный анализ по субшкалам эмоционального интеллекта у подростков показывает, что полученные результаты МП, ВП, ВУ находятся в пределах низких значений по отношению к максимально возможному показателю, МУ – в пределах средних значений, ВЭ – имеет тенденцию к максимальным значениям. Это свидетельствует о том, что подростки умеют контролировать внешнее проявление своих эмоций, они способны вызвать у людей те или иные эмоции, но они не понимают собственные эмоции и не могут ими управлять.

Полученные результаты средних значений по основным шкалам эмоционального интеллекта по методике «ЭМИн» Д.В. Люсина представлены на рисунке 2.

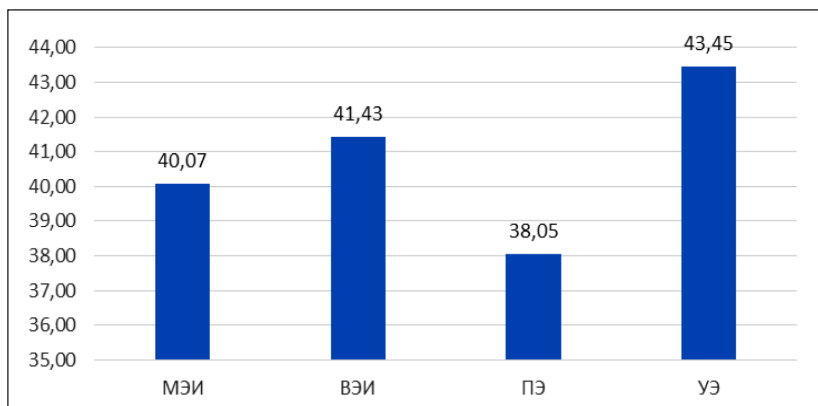


Рис. 2. Результаты исследования эмоционального интеллекта подростков (по основным шкалам)

Примечание: МЭИ – межличностный ЭИ, ВЭИ – внутриличностный ЭИ, ПЭ – понимание эмоций, УЭ – управление эмоциями.

Показатель по основной шкале УЭ имеет средний уровень и является наиболее выраженным у подростков. Наименее выраженным является показатель по шкале «Понимание эмоций». Это может свидетельствовать о том, что подростки лучше контролируют свои и чужие эмоции, чем распознают эмоцию, понимают причину, вызвавшую данную эмоцию.

Показатели по шкалам МЭИ и ВЭИ имеют средний уровень и находятся практически на одном уровне. Это может говорить о том, что внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект у подростков связаны друг с другом, они предполагают актуализацию когнитивных навыков и процессов. Так мы видим, что больших разбросов по анализируемым шкалам не наблюдается, и в целом способность к пониманию и управлению эмоциями, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект – устойчивый комплекс составляющих эмоционального интеллекта подростков.

На основе результатов исследования мы полагаем, что необходимо проводить работу по развитию эмоционального интеллекта у обучающихся. В этом случае подростки могут улучшить свои навыки понимания собственных и чужих эмоций и улучшить свои отношения с другими людьми. Это может позволить им лучше понимать и анализировать себя и других, решать проблемы и лучше управлять своими обязанностями, работать с эмоциями, фокусироваться на целях и развивать дополнительную мотивацию. Самое важное, что развитие эмоционального интеллекта у подростков помогает им развивать важные базовые навыки, необходимые для самореализации, общения, уважения и успеха.

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. Дегтярев А.В. Эмоциональный интеллект. Становление понятия в психологии // Электронный журнал «Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 1–13. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n2/psyedu_2012_n2_53525.pdf (дата обращения: 10.02.2024).
3. Люсин Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. М.: Институт психологии РАН, 2009. 513 с.

Раздел 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ – СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

А.Я. Грималюк

МАОУ СШ № 150, г. Красноярск

В современном обществе люди чаще стали задумываться о своем психологическом здоровье. Г.С. Никифоров рассматривал повышение психологического здоровья через мотивационно-поведенческий компонент, который формируется под влиянием воли человека: совокупность усилий, стремлений, конкретных действий здорового человека, обусловленных его системой верований и направленных на достижение субъективно значимых целей [5].

Традиционно главным институтом воспитания и психического развития ребенка является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей.

Влияние стиля родительского воспитания формирует определенные установки личности, которые отражаются на его волевой сфере [1].

Как известно, воля проявляется в умении совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия. А.Н. Белоус подчеркнула, что воля ребенка – это сложное образование. Оно состоит из относительно самостоятельных качеств (целеустремленность, настойчивость, выдержка, решительность, самостоятельность, инициативность) [2].

Л.И. Божович отмечает, что в период младшего школьного возраста в центр психического развития выдвигается развитие произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно, в соответствии со стоящими перед ним задачами. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляют к произвольному поведению уже достаточно высокие требования [3].

Положение школьника сопровождается изменением не только обстоятельств его жизни, но и всех его взаимоотношений с окружающими людьми: расширяется круг его общения, возникают новые авторитеты, создается сеть сложных отношений с детьми в классе, изменяется и характер его взаимоотношений с родителями. Требования родителей к ребенку носят уже совсем иной характер: теперь он ценится прежде всего за то, как он справляется со своими учебными делами, как ведет себя в школе, за то, какие отметки приносит из школы, т.е. оценка ребенка в семье начинает зависеть от его оценки в школе.

Таким образом, поступление в школу перестраивает весь образ жизни ребенка: беспечное времяпровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответствен-

ности: он должен ходить в школу, заниматься тем, что определено школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хороших результатов своей учебной деятельности. Данная «социальная ситуация развития» и объясняет, почему именно в период младшего школьного возраста на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования волевых качеств личности [3].

Волевые качества во многом транслируются от родителей и других окружающих ребенка людей к самому ребенку. Результаты многочисленных исследований влияния семейной микросреды на развитие способностей детей указывают на то, что развитие интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферы зависит от отношений и способов взаимодействия родителями и ребенком [4].

Из опыта профессионального взаимодействия с родителями детей, обучающихся в начальной школе, обращает на себя внимание, что они часто приходят на консультацию к психологу с вопросом о том, как повысить уровень саморегуляции ребенка, развить целеустремленность, поднять уровень самоконтроля.

Хорошо известно, что тип родительского отношения влияет на становление личности ребенка, поэтому зачастую воспитание тех или иных качеств ребенка требует изменения стиля родительского отношения. Гармонизация отношений ребенка и родителей будет способствовать развитию волевых качеств, которые формируют навыки регуляции сознания и поведения. Волевые качества позволят ребенку адаптироваться к новой школьной среде, освоить учебные навыки и активно взаимодействовать с учителем и сверстниками, что и лежит в основе психологического здоровья школьника.

Библиографический список

1. Аппаев М.Б., Койчуева Ф.Х., Джанкезова Т.С. Влияние особенностей детско-родительских отношений на компоненты эмоционально-волевой сферы // Интернет-журнал «Мир науки» 2017. Т. 5, № 2.
2. Белоус А.Н. Развитие интеллектуально-познавательной сферы детей дошкольного возраста: пособие для педагогов, педагогов-психологов дошкольных учреждений. Минск: Беларусь, 2002. 139 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., Воронеж, 1995. С. 302–332.
4. Жамалетдинова Г.Р. Влияние детско-родительских отношений на становление личности ребенка // Молодой ученый. 2017. № 41 (175). С. 146–148.
5. Никифоров Г.С., Шингаев С.М. Психическая саморегуляция и здоровье. Психология здоровья. СПб.: СПбГУ, 2003. 256 с.

О СПЕЦИФИКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В МЕЖРАЙОННОМ РЕСУРСНОМ ЦЕНТРЕ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ЮЖНОГО ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ОКРУГА КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

А.Г. Залевская

*КГБПОУ «Минусинский педагогический колледж
имени А.С. Пушкина», г. Минусинск*

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей и подростков, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач современного общества, что отражено в национальном проекте «Образование», а именно

государственных федеральных проектах «Образование» и «Современная школа», государственной краевой программе «Развитие образования». Наличие социального заказа способствует интенсификации профессиональной деятельности в этой области [1; 2; 3].

В каждом территориальном округе Красноярского края в 2011 г. были созданы межрайонные ресурсные центры по работе с одаренными детьми с целью формирования условий для развития способностей одаренных детей края, независимо от места их проживания. Межрайонный ресурсный центр по работе с одаренными детьми в южном территориальном округе Красноярского края, как и все аналогичные структуры в нашем регионе обеспечивает региональную политику взаимодействия с данной категорией детей сразу в нескольких муниципалитетах: г. Минусинск, Минусинский, Курганский, Каратузский, Ермаковский, Идринский, Шушенский, Краснотуранский, Новоселовский районы.

Целью работы педагога-психолога в Межрайонном ресурсном центре по работе с одаренными детьми является поддержка и развитие интеллектуально одаренных учащихся, помощь в их самореализации, профессиональном самоопределении, создание условий для сохранения их психологического здоровья и социального благополучия, а также содействие в этом специалистам образовательных организаций.

Основными направлениями деятельности педагога-психолога являются:

– Психодиагностическая деятельность, ориентированная на определение профессиональной направленности высокомотивированных и одаренных школьников, уровня развития способностей, личностных и индивидуальных качеств, копинг-стратегий, исследование в сфере межличностных отношений и коммуникации, социального интеллекта, эмоционально-волевой сферы и так далее. В процессе диагностирования определяются сильные стороны

личности, ее резервные возможности, на которые можно опираться в ходе коррекционной-развивающей работы.

– Коррекционно-развивающая деятельность, направленная на развитие коммуникативных навыков, эмоционально-волевой сферы, преодоление стресса в экстремальных ситуациях (конкурсах, олимпиадах, экзаменах), содействие в профессиональном самоопределении, социализации высокомотивированных и одаренных школьников.

– Консультативная деятельность, направленная на оказание психологической помощи в форме очных индивидуальных и групповых консультаций по запросу учащихся, родителей, администрации и педагогов образовательных организаций, преподавателей интенсивных школ. А так же Онлайн-консультирование на сайте МПК имени А.С. Пушкина в разделе Одаренные дети «Виртуальная приемная психолога».

– Реализация программ социально-психологических тренингов: «Развитие эмоционального интеллекта и личной эффективности», «Развитие уверенности в себе: реализация возможностей», «Эффективные стили общения, взаимодействия в конфликте», «Ресурсы стрессоустойчивости», направленное на развитие Soft skills у высокомотивированных и одаренных школьников.

– Методическое сопровождение учителей и педагогов-психологов при проектировании и реализации индивидуальных образовательных программ / индивидуальных образовательных маршрутов развития высокомотивированных и одаренных школьников, направленное на оказание методической помощи и поддержки специалистам.

– Организация обучающих семинаров-тренингов, семинаров-практикумов для педагогов и педагогов-психологов образовательных организаций, направленных на создание условий для развития профессионально-личностных компетенций специалистов, освоение конкретных подходов и технологий работы с высокомотивированными и одаренными

школьниками, формирование базовых установок психолого-педагогической работы, опирающейся на индивидуальный подход, культивировании и раскрытии задатков, создания комплекса условий для их развития. Темы семинаров-тренингов для педагогов-психологов: «Развитие эмоциональной устойчивости», «Развитие личной эффективности», «Развитие навыков публичного выступления», «Развитие критического мышления», «Развитие лидерства», «Эффективная самопрезентация», «Профессиональное самоопределение», «Психопрофилактика буллинга», «Психопрофилактика экзаменационного стресса», «Психопрофилактика суицидального поведения»; темы семинаров-практикумов для педагогов-психологов: «Система диагностических процедур и методов, направленных на выявление одаренности учащихся», «Принципы и содержание психолого-педагогического сопровождения одаренных и высокомотивированных школьников», «Образовательная картография»; темы семинаров-тренингов для педагогов: «Развитие абнотивности», «Инновационная готовность педагога», «Эффективное педагогическое взаимодействие с одаренными учащимися в образовательной среде»; темы выездных семинаров-практикумов для педагогов: «Выявление, развитие и сопровождение одаренных школьников», «Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы / индивидуального образовательного маршрута высокомотивированных и одаренных школьников».

По итогам каждого мероприятия участникам предлагается подборка методических материалов, которые могут быть использованы в дальнейшей практической деятельности специалистов.

С 2023 г. в практику проведения семинаров-тренингов введена возможность демонстрации педагогами-психологами образовательных организаций своих мастер-классов в соответствии с заявленной темой. Такая форма позволяет организовать регулярный обмен опытом и методическими

ресурсами среди специалистов, организовать сетевое взаимодействие и взаимообмен вне зависимости от того, в какой территории они проживают.

На протяжении 2023–2024 гг. педагоги-психологи подготовили и реализовали следующие мастер-классы: «Использование метафорических ассоциативных карт в работе педагога-психолога как метод диагностирования и коррекции», «Практика создания нейронных связей «Нейромозг» в профориентационной работе», «Проективная методика «Не дай человеку упасть» в диагностике стратегий копинг-поведения и как тренажер для формирования конструктивных стратегий копинг-поведения в условиях стресса (неопределенности)», «Использование игр на развитие коммуникации», «Использование практик благодарностей в различных техниках (метафорические ассоциативные карты, системные расстановки) как средство развития стрессоустойчивости» и так далее.

Участие специалистов в вышеописанных мероприятиях позволяет получить не только профессиональные результаты, но и личностные. Дополнительным положительным эффектом для педагогов и педагогов-психологов от работы в семинарах-тренингах, семинарах-практикумах является профилактика профессионального выгорания, возможность проработки личностных дефицитов и ресурсирования личности.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Содружество, 1997. 298 с.
2. Богданова О.Н., Аверков М.С. Разработка и реализация индивидуальных образовательных программ для одаренных школьников: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2020. 101 с.
3. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности. М.: Министерство образования Российской Федерации, 2003. 34 с.

ДЕФИЦИТ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ПРИЧИНА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ

И.Е. Зыкова

МБДОУ № 6, г. Красноярск

К сожалению, число дошкольников, имеющих проблемы с общением со сверстниками, отсутствие интереса к познавательной деятельности и обучению, возрастает. Их конфликтное, порой даже чрезмерно агрессивное, поведение уже не вызывает удивления, а требует особого внимания, поскольку представляет собой проблему, связанную с психологическим здоровьем и благополучием всего детского коллектива.

Российский психолог М.Ю. Орлов отмечал, что «Становление человека является следствием того, что он научается быть человеком... Чтобы быть личностью, он должен научиться тем поведениям, программы которых составляют типовую личность данной эпохи и данного общества» [4, с. 48–49].

Сейчас для успешного существования человеку необходимо придерживаться правил и требований, предъявляемых тем обществом, в котором он живет. К таким требованиям относится стиль мышления, эмоции, речь, формы поведения, освоение ценностей и потребностей. При этом важным фактором успеха, является сохранение индивидуальных потребностей, то есть человек должен научиться мыслить категориями того времени, в котором он живет. Этой позиции придерживаются многие психологи Ю.А. Клейберг, Е.В. Руденский, Ю.М. Орлов, В.Д. Менделевич и др.

Механизмом формирования личности выступает социализация как процесс включения индивида в социальный

конструкт. Однако обратная сторона процесса социализации заключается в стереотипизации, что не обеспечивает целостного формирования человека.

Для обеспечения последнего процесса социализации необходимым условием является процесс индивидуально-го развития в условиях общества, который включает в себя выработку собственных убеждений, системы смыслов и отношения к предписываемым ему социальным ролям, самовыражение. Наличие этой особой потребности может находить выход в неорганизованных поступках и действиях, обеспечивающих активное и спонтанное развитие личности; а может протекать через процесс социального научения, т.е. быть социально управляемой.

Именно в ходе социализации формируется социальный интеллект, который определяется как комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих человеку успешно взаимодействовать с членами коллектива, в котором он живет. В свою очередь понятие социального интеллекта шире, чем понятие эмоционального интеллекта, подразумевающее способность индивида к эмпатии – распознаванию своих и чужих чувств. Эмоциональный интеллект можно считать одним из компонентов социального интеллекта.

Таким образом, социальный и эмоциональный интеллект обеспечивают адаптацию человека в коллективе и решение важных жизненных задач. Если в поведении дошкольника на первый план выступают вспышки агрессии, жестокости, привлечение внимания через хамство, крик, это может являться предиктором девиантного поведения. Однако стоит отметить, что до 5 лет дети не способны осознанно контролировать свои эмоции и подобные эмоциональные проявления могут быть в рамках нормы. В старшем дошкольном возрасте дети сталкиваются с «борьбой переживаний», когда возникает диссонанс между восприятием своего «Я» и оценками окружающих. Чтобы более подробно

разобраться в ситуации, необходимо учитывать факторы окружающей среды и индивидуальные особенности ребенка.

В период дошкольного детства ребенок переживает два кризиса, оказывающих влияние на формирование личности ребенка. В это время ошибки в воспитании, как со стороны семьи, так и со стороны педагогов образовательных учреждений, эмоциональное неблагополучие, неумение находить общий язык со сверстниками и взрослыми могут привести к тому, что ребенок может стать жертвой собственных эмоций.

Нестабильное эмоциональное состояние во время кризисов является одной из причин девиантного поведения. Именно эмоциональная нестабильность в сочетании с недостатками или серьезными просчетами в воспитании ребенка в период его раннего и дошкольного детства и отрицательным влиянием неблагоприятных ситуаций, складывающихся в семье, приводят к несформированности базисного чувства доверия к окружающему миру и ощущения безопасности. Родительская любовь, привязанность к ребенку обеспечивает развитие чувства безопасности, которое, в свою очередь, способствует снижению чувства тревоги, возникающее у ребенка в новых или в стрессогенных ситуациях. Тревожность ребенка может проявляться в негативизме, плаксивости, агрессии.

Типичным проявлением отклоняющегося поведения детей является агрессивное поведение, которое в дошкольном и младшем школьном возрасте имеет своим источником, прежде всего, нарушение общения в семье, что приводит к искажению этических понятий и ценностей. Образовательная среда и коммуникация ребенка в детском саду не способны компенсировать недостатки семейного общения.

Психологи выделяют 3 типа девиантного поведения:

I тип поведения: неуравновешенное, со вспышками агрессии и гнева, с драками; характерно для быстровозбудимых детей.

II тип поведения: устойчивое негативное отношение к общению. Такие дети сдержаны в поведении, но обидчивы, не хотят ходить в детский сад.

III тип поведения: присутствие многочисленных страхов, нежелание общаться [1].

Таким образом, основные проблемы детей с девиантным поведением заключаются в неумении контролировать себя, устанавливать эффективную коммуникацию с окружающими, в неадекватном эмоциональном реагировании. В большинстве случаев истоками возникновения девиантного поведения является именно дошкольный и младший школьный возраст, когда мы имеем дело с дефектами личностного развития.

В развитии девиантного поведения играет роль не только нарушение общения, но и ряд других проблем, с которыми сталкиваются дети в воспитательных учреждениях. Чрезмерная импульсивность, аффективные вспышки, безответственность не позволяют им завоевать симпатии сверстников и занять устойчивую позицию в коллективе. Для профилактики и коррекции девиантного поведения следует обращать внимание на ведущую деятельность дошкольников – игру и сказкотерапию. Именно они являются наиболее эффективными инструментами для развития эмоционального и социального интеллекта и способствуют успешному и полноценному формированию личности дошкольника.

Библиографический список

1. Бокалина Н.А. Девиантное поведение дошкольников // Молодой ученый. 2019. № 47 (285). С. 451–453. URL: <https://moluch.ru/archive/285/64222/> (дата обращения: 06.03.2024).
2. Киселева О.С. Девиантное поведение детей дошкольного возраста / Метод. материал «За здоровье наших детей». 2016. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie>

razrabotki/212653-deviantnoe-povedenie-detej-doshkolno-go-vozas (дата обращения: 06.03.2024).

3. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения. СПб.: Речь, 2007. 413 с.
4. Орлов Ю.М. Научение. Становление человека. Ребенок. Серия: Управление поведением. Кн. 3. М.: Слайдинг, 2006. 96 с.

СОВМЕСТНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ И ВОСПИТАТЕЛЯМИ ПАРЫ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Л.А. Князева

МБДОУ «Д/с № 8», г. Ачинск

В последние годы в МБДОУ «Д/с № 8» стала наиболее актуальной проблема поиска эффективных форм взаимодействия педагогов с родителями на основе взаимопонимания и сотрудничества. Этот вопрос активно обсуждается на уровне министерства просвещения РФ и Красноярского края. Внедряется «Программа просвещения родителей (законных представителей), детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации», которая апробируется педагогическим коллективом МБДОУ «Д/с № 8». В своем приветствии к участникам съезда Национальной родительской ассоциации президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул, что «семья в России – это основа основ. Именно в домашней, семейной атмосфере закладывается мировоззрение человека, его личные качества, общественная и жизненная позиция. И потому ответственное родительство, крепкая, дружная семья – главный залог благополучного будущего детей, уверенного развития нашего

общества» [3]. Современные родители имеют доступ к различным информационным источникам, получают поверхностные знания, что создает иллюзию компетентности в вопросах воспитания и образования детей дошкольного возраста. Современные молодые родители не всегда желают прислушиваться к рекомендациям членов семьи старшего поколения, считая их традиции и ценности устаревшими и изжившими себя.

Таким образом, сегодня назрела необходимость в создании и развитии единого воспитательного пространства с участием всех субъектов образования с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей. Так, В.А. Герт в своей статье пишет: «Происходит объединение усилий всех субъектов образовательного сообщества, которое возможно только на основе учета особенностей каждого из субъектов сообщества; учета интересов и потенциала каждого субъекта, а также его возможностей выразить свои интересы на уровне практических действий; определения места, роли, предназначения и перспектив развития для каждого субъекта сообщества. Формирующееся социальное партнерство – это то оформленное единой по отношению к миру детства содержательной направленности деятельности, которое ведет к формированию общих интересов и схожих способов по их реализации, выражающих будущие новые результаты и приращения созидательного потенциала на основе взаимодополнительности возможностей всех субъектов образовательного сообщества» [1].

В настоящее время воспитатели и специалисты МБДОУ «Д/с № 8» нередко встречаются с тем, что часть детей не соблюдают правила поведения в группе детского сада, на занятиях, на прогулках и в других режимных моментах. Такие воспитанники часто ведут себя агрессивно по отношению к сверстникам и взрослым, дерутся, кусаются, обзывают детей, кидаются игрушками. При этом складывается напряженная и неблагоприятная эмоциональная атмосфера

в самой группе ДОО между воспитанниками, воспитанниками и воспитателями, между родителями, между воспитателями и родителями «нарушителей».

Воспитатели старшей группы обратились для решения данной проблемы к педагогу-психологу. После наблюдения за воспитанниками в группе специалист, с согласия родителей, провела психолого-педагогическое обследование детей с целью изучения актуального развития познавательной и эмоционально-волевой сферы. По результатам обследования было выявлено, что уровень познавательного развития детей соответствует возрастной норме, а эмоционально-волевая сфера и социально-коммуникативные навыки находятся на низком уровне развития. Одновременно было проведено изучение особенностей семейного воспитания детей «нарушителей дисциплины» (интервью с родителями, воспитателями, опросник «Взаимодействие родитель–ребенок» И.М. Марковской (вариант для родителей дошкольников) [2]). Были выявлены следующие сведения: семьи полные и благополучные; дети долгожданные; в семьях детей не ограничивали правилами и требованиями; мамы и бабушки баловали детей, старались удовлетворить все их потребности и желания; в воспитании этих детей в основном принимали участие мамы. По результатам опросника было выявлено следующее: у матерей в этих семьях высокие показатели по шкалам – нетребовательность, мягкость, тревожность за ребенка, непоследовательность, также высокий балл по шкале воспитательная конфронтация в семье. По результатам проективной методики «Рисунок семьи в образе животных», проведенной с воспитанниками, было видно большое значение для ребенка отца и превосходство ребенка над матерью. Полученные данные позволили предположить, что в данных семьях присутствуют разногласия у родителей, отсутствует единая стратегии в воспитании ребенка, наблюдается игнорирование матерью правил и требований отца, что препятствует в таких семьях фор-

мированию у детей авторитета взрослого и элементарных навыков соблюдения общепринятых норм поведения и правил.

Специалист провела консультацию для воспитателей, целью которой было познакомить их с результатами психолого-педагогической диагностики дошкольников, прояснить трудности педагогов во взаимодействии с детьми, договориться о единстве требований взрослых в ДОО. Педагогом-психологом и воспитателями было принято решение организовать работу с семьями воспитанников – «нарушителей»: пригласить на встречу двух родителей, создать атмосферу взаимопонимания и сотрудничества, прояснить трудности взаимодействия с ребенком в семье и детском саду, выработать единую стратегию по отношению к ребенку у всех взрослых.

С каждой семьей педагоги встречались отдельно, в удобное для родителей время. Педагог-психолог помогала установить контакт с родителями, делала акцент на то, что педагоги понимают, как непросто родителям приходится в данной ситуации. Родителей информировали о трудностях во взаимодействии с детьми и раскрывали возможные пути преодоления этих трудностей. Перед родителями раскрывали типичные затруднения в воспитании детей: разногласия родителей по вопросам воспитания; отсутствие единого подхода к требованиям, непоследовательность в требованиях к ребенку, самоустранение отцов от воспитания детей из-за разногласий родителей в воспитании. После прояснения трудностей и проблем педагог-психолог предлагала воспитателям и родителям договориться о единых правилах и требованиях к ребенку в детском саду и дома. В уже сложившейся доброжелательной атмосфере сотрудничества все взрослые договорились о едином режиме дня и правилах в воспитании ребенка; о системе поощрений и наказаний для каждого ребенка индивидуально. Педагог-психолог предложил рекомендации, направленные на формирование и поддержание авторитета отца. Было принято решение всеми участниками

встречи: в семье и ДОО обращаться к авторитету отца, помогать родителям формировать его, специалистом были даны соответствующие рекомендации. Педагог-психолог дала родителям и воспитателям рекомендации по развитию социально-коммуникативных навыков. Для воспитанников с эмоционально-поведенческими нарушениями были оказаны меры поддержки с целью развития эмоционально-волевой сферы и навыков саморегуляции поведения.

После 4 месяцев совместной работы, по наблюдениям воспитателей, специалиста и родителей можно отметить следующие изменения в поведении: воспитанники начали проявлять эмпатию к взрослым и сверстникам; снизилось количество конфликтов; увеличилось количество совместных игр, воспитанники научились соблюдать правила поведения на основе понимания нравственных норм.

Взрослые еще продолжают работу в этом направлении, проводят встречи всех субъектов процесса образования для согласования своих действий, но уже виден положительный результат совместных усилий. Таким образом, данная форма сотрудничества педагогов с родителями показала свою эффективность и помогла в обеспечении психологического благополучия детей и взрослых.

Библиографический список

1. Герт В.А. Проблема субъектности в современном образовательном учреждении // Образование и наука. 2011. № 1 (80). С. 4–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15647498> (дата обращения: 26.02.2024).
2. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2000. 150 с.
3. Программа просвещения родителей (законных представителей), детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации. М.: ИПЗАР, 2023. 284 с.

ПРОЯВЛЕНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

М.С. Конджорян

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В настоящее время электронные технологии развиваются стремительными темпами, что сложно представить жизнь без гаджетов: компьютеров, мобильных телефонов, планшетов, ноутбуков и т.д. Гаджеты в наши дни применяются во многих областях, включая образование, спорт, медицину и др. Вместе с неоспоримой пользой электронные помощники внесли в нашу жизнь и существенную проблему, а именно – зависимость от них. Когда человек «поглощается» информационными, игровыми и иными видами компьютерной деятельности, то он теряет чувство реального времени, зачастую уходя в мир виртуальной реальности. Особенно интернет-гаджет зависимость распространена среди подростков.

Подростковый возраст является одним из сложных периодов в развитии человека. Подростки теряют прежний интерес к учебной деятельности, их оценки ухудшаются, возникает больше конфликтов с родителями и т.д.

Подростковый возраст, согласно Д.Б. Эльконину, имеет следующие возрастные границы: 12–17 лет и делится на младший подростковый возраст (12–15 лет) и старший подростковый возраст (15–17 лет). Помимо этого, психолог отметил, что ведущей деятельностью подростка является интимно-личное общение со сверстниками [8]. Именно в этот период жизни подростки задумываются, кто они, к какой группе принадлежат, какими их видят окружающие.

Главными новообразованиями в подростковом возрасте считаются: осознанная регуляция собственных действий, способность принимать во внимание чувства, круг интересов

других людей и учитывать их в собственном действии. Новообразования не образуются сами по себе, напротив, считаются результатом личного опыта ребенка, приобретенного вследствие интенсивного подключения к осуществлению различных форм социальной деятельности [3].

Основными аспектами социально-психологического развития подростков являются ощущение собственной зрелости, стремление к независимости и самостоятельности, а также стремление избежать унижения перед взрослыми; фокусирование на своей группе сверстников; интерес к себе и пониманию своей личности; стремление к самовыражению; эмоциональная изменчивость; формирование нравственных ценностей и мировоззрения; стремление не только к образованию, но и к развитию умений и навыков; развитие осознания себя, сформированная индивидуальная концепция «Я» [6, с. 318].

Однако в последние 10 лет мы наблюдаем, что происходит замена ведущей деятельности с живого общения на интернет-общение. Ведущая деятельность подросткового возраста указывает на большую подверженность детей кибер-коммуникативной зависимости. В этом возрасте для подростка очень важно мнение сверстников, их принятие в «группу», поэтому они постоянно выкладывают фотографии, пишут громкие посты, снимают ролики, чтобы их заметили, признали [5, с. 82]. В связи с этим у зависимых от интернета подростков недостаточно развиты коммуникативные навыки, часто такие дети имеют низкую самооценку. В результате усиливается уход от действительности в виртуальный мир.

Выделяют следующие симптомы зависимости от интернета: эйфория за компьютером; неостановимое и неконтролируемое желание проводить время за компьютером, пренебрежение учебной, досуговой и живой общением с людьми; чувства раздражительности и опустошенности, влекущие за собой депрессию и апатию [1, с. 94].

В чем же заключаются причины формирования интернет-зависимости у детей-подростков? А.Ф. Федоров выделил основные причины, которые могут быть у подростков [7, с. 786]: отсутствие родительского внимания; недостаточное общение со значимыми взрослыми, одноклассниками и сверстниками; неуверенность в себе и отсутствие веры в себя, внутренние установки и трудности в общении; интерес ко всему новому; желание подростков быть похожим на своих сверстников, поэтому они придерживаются увлечениями друг друга; особенности воспитания и отношений в семье.

Что касается профилактики интернет-зависимости, то одни исследователи [4] считают, что педагогам и родителям следует обратить внимание на коррекцию склонности к интернет-зависимости посредством оптимизации межличностных отношений подростков. Необходимо помочь понять, что реальная жизнь может быть насыщенной и интересной вне зависимости от социальных сетей и интернет-пространства. Можно предположить, что формирование коммуникативных способностей и оптимизация межличностных отношений подростков будут способствовать развитию таких качеств личности учащихся, как дружелюбие, общительность, расположенность к общению, желание прийти на помощь и найти слова поддержки в нужный момент, степени самопознания и осмысления своих реальных потребностей и интересов. В свою очередь, вовлечение подростков в реальную жизнь сможет помочь им в реализации контроля времени пребывания в интернете, рациональном построении своего графика и расстановки правильных жизненных приоритетов.

Другие исследователи [2] считают, что наиболее значимым аспектом профилактики интернет-зависимости является привлечение подростков к реальным, социально значимым событиям, происходящим офлайн (за пределами интернет-пространства). Это могут быть традиционные

трудо­вые практи­ки (по­мощь жи­вот­ным, ре­аль­ным лю­дям, нуж­даю­щим­ся в под­дер­жке), ор­га­ни­за­ция празд­ни­ков и ме­ро­прия­тий, при­со­еди­не­ние к круп­ным рай­он­ным, го­род­ским и фе­де­раль­ным про­ек­там, флеш­мо­бы, твор­че­ские ме­ро­прия­тия. Еще один мо­мент, на ко­то­ром сле­ду­ет оста­но­вить вни­ма­ние, – пла­сти­ч­ность пе­ре­хо­да от он­лайн- к оф­лайн-де­я­тель­но­сти по­дрост­ка.

Та­ким об­ра­зом, ин­тер­нет-за­ви­си­мость яв­ля­ет­ся ог­ром­ной про­бле­мой на­ше­го вре­ме­ни. Если у ре­бен­ка по­я­ви­лись ана­ло­гич­ные сим­пто­мы дан­но­го со­сто­я­ния, ро­ди­те­ли долж­ны сра­зу же пред­при­нять дей­ствия. Если не по­мочь по­дрост­ку во­вре­мя, то это при­ве­дет к про­бле­мам с об­щес­твом, низ­кой успе­вае­мо­сти и т.п. Все эти от­ри­ца­тель­ные ха­рак­те­ри­сти­ки не­га­тив­но вли­я­ют на по­дрост­ка, ко­то­рый не­сет все это в свою бу­ду­щую взрос­лую жизнь.

Библиографический список

1. Ад­жие­ва З.И., Бор­ла­ко­ва Ф.А., Ад­жиев А.М., Бо­та­ше­ва М.М. Со­ци­аль­но-пси­хо­ло­гиче­ская про­фи­лак­тика ин­тер­нет-за­ви­си­мо­сти у по­дрост­ков // Этно­со­ци­ум и меж­на­ци­о­наль­ная куль­тура. 2022. № 12 (174). С. 93–97.
2. Ба­ева Е.В., Ру­ден­ко А.В., Шу­би­на Т.В. Особен­но­сти ор­га­ни­за­ции про­фи­лак­ти­че­ской де­я­тель­но­сти ин­тер­нет-за­ви­си­мо­сти у по­дрост­ков в ус­ло­виях до­пол­ни­тель­но­го об­ра­зо­ва­ния де­тей // Вест­ник Са­ратов­ско­го об­ла­ст­но­го ин­сти­ту­та раз­ви­тия об­ра­зо­ва­ния. 2020. № 4 (24). С. 10–14.
3. Вы­гот­ский Л.С. Пси­хо­ло­гия раз­ви­тия. Из­бран­ные ра­бо­ты. М.: Из­да­тель­ство Ю­райт, 2021. 281 с.
4. Гар­ма­ева Т.В., Бу­холь­цева Т.И. Особен­но­сти меж­лич­ност­ных от­но­ше­ний по­дрост­ков с про­яв­ле­ния­ми скло­но­сти к ин­тер­нет-за­ви­си­мо­сти // На­у­ко­сфе­ра. 2021. № 1-1. С. 47–53.

5. Николаева Э.Ф., Румянцева С.С. Интернет-зависимость подростков как информационно-психологическая угроза // Балканское научное обозрение. 2019. № 1 (3). С. 82–84.
6. Третьякова Е.О. Личностные особенности подростков с интернет-зависимостью // Информационные технологии в образовании. 2023. № 6. С. 318–322.
7. Федоров А.Ф. Проблемы игровой компьютерной интернет-зависимости у подростков // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 785–787.
8. Эльконин Д.Б. Психология развития. М.: Академия, 2008. 141 с.

СПОСОБЫ ЭФФЕКТИВНОГО РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА МЕЖДУ ВОСПИТАТЕЛЕМ, РЕБЕНКОМ И ЕГО РОДИТЕЛЯМИ

Т.О. Лященко, Л.А. Федорова

ЧДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД», г. Красноярск

Конфликт определяется в психологии как отсутствие согласия между двумя или более сторонами. В дошкольной педагогической практике нередко случаются конфликты между воспитателем и ребенком, а также между воспитателем и родителями ребенка. Причины противостояния могут быть разными, но в любом случае обе стороны должны стремиться к решению проблем и комфортному пребыванию в дошкольном образовательном учреждении. Существуют способы эффективного решения конфликта, где воспитатель может сохранить отношения с ребенком и его родителями, но при этом может отстоять честь и достоинство своей личности.

В соответствии с пунктом 1 статьи 152 Гражданского кодекса Российской Федерации, работники имеют право

на защиту своей профессиональной чести, достоинства и деловой репутации [2]. Деятельность воспитателя опирается на локальные нормативно-правовые акты:

1. Должностная инструкция и трудовой договор.

2. Устав дошкольного учреждения, где работает воспитатель.

Таким образом, зная свои права и обязанности на уровне юрисдикции, воспитатель способен воспользоваться доказательной базой в процессе разрешения конфликта. Это является одним из способов самозащиты в ситуации проявления детской агрессии.

«Антисоциальное поведение детей является сигналом SOS, желанием получить поддержку от сильных, любящих и вызывающих доверие людей», – утверждал детский педиатр и психоаналитик Дональд Винникотт [1].

Причины агрессии ребенка:

– воспитание в окружении, где практикуется психологическое и физическое насилие;

– неумение справляться с собственными эмоциями;

– невозможность получить желаемое;

– желание привлечь внимание;

– запрет на физическую активность;

– СМИ и интернет.

Чтобы предотвратить возможный конфликт, основанный на агрессии ребенка, воспитателю необходимо предпринять ряд мер. Нужно постараться устранить примеры агрессивного поведения, заменив их на конструктивные модели, и объяснить ребенку, что вместо привычных для него проявлений можно, например, глубоко вздохнуть, потопать ногами или выразить свои эмоции через признание собственных чувств. Воспитатель должен акцентировать внимание ребенка на позитивных моментах в его поведении, игнорировать нежелательные проявления или пресекать их, не вовлекая собственные эмоции.

Если конфликт все же произошел, воспитатель может предпринимать следующую инструкцию решения проблем:

- стороны высказываются, стремясь понять и разделить чувства друг друга;
- воспитатель спрашивает у родителей, как они видят разрешение ситуации и дальнейшее сотрудничество;
- воспитатель интересуется, что он может сделать для данной семьи как педагог, и демонстрирует свою заинтересованность в создании здоровой обстановки вокруг ребенка.

При этом воспитатель не обязан терпеть агрессивные провокации ребенка, поскольку, как было упомянуто ранее, он имеет право на защиту собственного достоинства и деловой репутации. Педагогу необходимо объяснить родителям ребенка свои чувства. Зачастую диалог между сторонами происходит не всегда корректно, поэтому в общении необходимо делать акцент не на вине ребенка, а на своих переживаниях.

Способы решения конфликта нужно обеим сторонам, т.к. укрепляется психологическое здоровье ребенка, к чему стремятся и его родители, и педагог.

Библиографический список

1. Винникотт Д. Ребенок, семья и внешний мир. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=651930&p=1> (дата обращения: 14.07.2022).
2. Консультант Плюс. ГК РФ Статья 152. Защита чести, достоинства и деловой репутации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/1de6cd-3cbb386056a2ecd2c64ff087b13c8de585/ (дата обращения: 14.07.2022).
3. Шупейко И.Г. Основы психологии и педагогики. URL: https://www.bsuir.by/m/12_101945_1_70403.pdf. (дата обращения: 14.07.2022).

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Маркова

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Одним из важных аспектов психологического здоровья детей является развитие его эмоционального интеллекта. По Д.В. Люсину, понятие «эмоциональный интеллект» не может применяться без учета когнитивной составляющей, так как термин «интеллект» предполагает включение именно когнитивных аспектов. Эмоциональный интеллект также означает способность обрабатывать и использовать информацию, имеющую эмоциональную окраску, как о себе, так и о других людях [5].

В младшем школьном возрасте дети находятся на ключевом этапе своего развития, когда формируется их личность и эмоциональная структура. Их эмоциональное состояние имеет огромное значение для общего благополучия и успешной адаптации в обществе. Д. Гоулман считал, что качественное соединение эмоциональных и умственных процессов обеспечивает адекватные и эффективные пути взаимодействия со средой и составляет основу психического и психологического здоровья ребенка [2].

Исследования показывают, что развитие эмоционального интеллекта у детей в младшем школьном возрасте тесно связано с их психическим здоровьем. В статье У.А. Легкой, Н.М. Курбоновой и других рассматриваются исследования, направленные на изучение взаимодействия, где дети с более высоким уровнем эмоционального интеллекта имеют меньше проблем с адаптацией в школьной среде и проявляют более адекватное поведение в общении с другими детьми.

Эмоциональная зрелость, младшего школьника обеспечивает уменьшение импульсивных реакций проявление эмоций в соответствии с социальными нормами и требованиями; возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание [4].

Осознание важности развития эмоционального интеллекта и раннее внимание к нему становятся ключевыми аспектами успешного образования и воспитания. Поэтому, помимо академических знаний, необходимо уделять должное внимание и развитию навыков эмоциональной грамотности, эмпатии и саморегуляции эмоций у детей. Только так можно обеспечить школьникам не только успешное обучение, но и полноценное социальное и эмоциональное благополучие в будущем [1].

Для обеспечения психологического здоровья детей младшего школьного возраста представляется важным изучить особенности развития эмоционального интеллекта обучающихся. С этой целью было проведено исследование, в котором приняли участие 51 школьник в возрасте 10–11 лет. Изучение эмоционального интеллекта проводилось по методике Н. Холла [3].

По результатам диагностики выявлено, что средний уровень эмоциональной осведомленности наблюдается у 35 % обучающихся, а высокий уровень только у 10 % детей. Более половины детей имеют низкие результаты по эмоциональной осведомленности.

Изучение показателя «управление эмоциями» выявило, что 78 % младших школьников имеют низкий уровень развития данного навыка. Управление эмоциями включает в себя способность чувствовать и понимать как свои собственные эмоции, так и эмоции других, оценивать их и принимать. Отсутствие умения управлять своими эмоциями может затруднить становление здоровых отношений с окружающими людьми.

У 45 % обучающихся низкие результаты по показателю «самотивация». Эти дети испытывают затруднения в активизации своей деятельности и эффективном выполнении задач.

Низкий уровень по показателю «эмпатия» был обнаружен у 41 % детей. Наконец, показатель «распознавание эмоций» является сложной задачей для 47 % младших школьников.

Низкие результаты по изучаемым показателям говорят о том, что эмоциональный интеллект детей младшего школьного возраста требует дополнительного психолого-педагогического сопровождения. Рассматривая вопрос о необходимости обеспечения деятельности по формированию эмоционального интеллекта детей, следует особо обратить внимание на работу педагога с родителями. В научной литературе представлены сведения о роли семейного воспитания в развитии эмоциональной культуры ребенка.

Л.С. Выготский подчеркивал, что семья является первым и основным окружением, в котором ребенок формирует свое представление о мире и учится управлять своими эмоциями. Важно, чтобы родители сами демонстрировали эмоциональную осведомленность и здоровые способы управления эмоциями [1].

Результаты исследования, представленные в статье У.А. Легкой, Н.М. Курбоновой и других, свидетельствуют о том, что для эмоционального благополучия особую роль для ребенка имеет образ семьи. Эмоциональное состояние детей и их способность к эмоциональной адаптации в значительной степени зависят от восприятия образа семьи и включения эмоционального интеллекта в этот процесс. Исследование также выявило, что дети видят образ семьи в зависимости от личностного опыта, что подчеркивает важность развития эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта с раннего возраста.

В статье Р.Л. Репетти и С.Е. Тейлор также представлены результаты, показывающие, что определенные аспекты семейной среды, такие как уровень стресса, конфликты в отношениях родителей, недостаток поддержки и эмоциональной связи между членами семьи, могут негативно влиять на психическое и физическое здоровье детей. Это может привести к повышенному уровню стресса, депрессии, тревожности, а также к более высокому риску развития различных физических заболеваний [7].

Исследование А. Моррис, Д. Силк и других подчеркивает важность семейной среды для развития регуляции эмоций у детей. Родители, предоставляя поддержку, понимание и моделируя адекватные стратегии регуляции эмоций, способствуют эмоциональной компетентности детей. Открытые разговоры о чувствах и эмоциональных реакциях, а также совместное решение проблем в семейном общении играют важную роль в этом процессе. Эмоциональная связь между родителями и детьми является ключевым фактором, обеспечивающим эмоциональную стабильность и благополучие детей [6].

Таким образом, влияние родительских практик воспитания и общения влияет на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста. Изучение эмоционального и психического развития детей в младшем школьном возрасте подчеркивает важность эмоциональной составляющей в их жизни. Связь эмоциональных и умственных процессов обеспечивает успешное взаимодействие с миром и психологическое благополучие ребенка. Высокий уровень эмоционального интеллекта связан с устойчивой адаптацией в школе и адекватным поведением. Осознание важности эмоционального развития становится ключом к успешному образованию и воспитанию.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4: Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина, 1984. 433 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Стоктон, США, Владимир, 1995. 315 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
4. Легкая У.А., Курбонова Н.М., Сапожникова Е.Е. Исследование эмоционального благополучия у детей младшего школьного возраста из семей с разным социальным статусом // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 1–11. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/92PSMN220.pdf> (дата обращения: 01.03.2024).
5. Люсин Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
6. Morris A.S., Silk J.S., Steinberg L., Myers S.S., Robinson L.R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), P. 361–388.
7. Repetti R.L., Taylor S.E., Seeman T.E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), P. 330–366.

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ЕГО К УСЛОВИЯМ ДОУ

С.А. Марченко

МАДОУ № 322, г. Красноярск

Общеизвестно, что детство – это уникальный период в жизни человека, когда формируется здоровье, происходит становление личности. Опыт детства во многом определяет взрослую жизнь человека.

На современном этапе развития российского общества заметно возрастает статус семьи. В настоящее время политика государства в сфере репродукции и воспитания подрастающего поколения направлена на улучшение семьи и как института социализации.

Перед каждым дошкольным учреждением стоит задача обеспечения благоприятных психологических условий адаптации детей. Привыкнуть к детскому саду сложно. Поступление в детский сад вызывает у детей стресс, они испытывают повышенную тревогу, чувство покинутости при расставании с родителями. Отрыв от дома и близких, встреча с незнакомыми взрослыми могут стать серьезной психологической травмой, именно в тот период, когда происходят значимые новообразования в психологическом развитии ребенка.

Становление личности маленького ребенка зависит от социального окружения, от умения адаптироваться в социальной сфере. Л.С. Выготский подчеркивает связь психического развития с воздействием окружающей среды. При поступлении в детское дошкольное учреждение все дети переживают адаптационный стресс. Адаптационные возможности ребенка раннего и младшего дошкольного возраста ограничены, поэтому резкий переход малыша в новую социальную ситуацию и длительное пребывание в стрессовом состоянии могут привести к эмоциональным нарушениям или замедлению темпа его психического развития.

Одной из причин ухудшения здоровья детей врачи считают трудности адаптации к детскому саду. Появляется даже термин «адаптационной» болезни, поскольку некоторые дети так тяжело переживают адаптационный период, что врачи рекомендуют родителям забрать их из детского сада.

Интерес современных исследований к проблеме адаптации ребенка к условиям жизни и воспитания в дошкольном учреждении связан с факторами, влияющими на эффективность или неэффективность адаптации.

Данные определяют специфику психологической поддержки и заключаются в следующем:

- в овладении эффективными методами отслеживания адаптации ребенка к условиям ДОУ;
- в оказании помощи выстраивания взаимоотношений между детьми, родителями и сотрудниками детского сада;
- в построении отношений, которые создают ощущение комфорта, уверенности, взаимопомощи, способности решать проблемы по мере их поступления с целью помочь детям преодолеть стресс поступления и успешно адаптироваться в дошкольном учреждении.

В период адаптации ребенка психолого-педагогическая деятельность осуществляется в двух направлениях: работа с детьми и работа с родителями.

Работа с детьми. Прежде всего необходимо организовать деятельность ребенка. Первые игры должны быть фронтальными, чтобы ни один ребенок не почувствовал себя обделенным вниманием. Организатором игр в адаптационный период всегда выступает взрослый. Игры выбираются с учетом игровых возможностей детей, места проведения и т.д. Например: «Пришел Петрушка», «Выдувание мыльных пузырьков», «Хоровод», «Догонялки», « Солнечные зайчик».

Работа с родителями. Целесообразно рекомендовать родителям в первые дни приводить ребенка на прогулку, так ему проще познакомиться с другими детьми. Причем желательнее приводить малыша не только на утреннюю, но и на вечернюю прогулку, когда можно обратить внимание на то, как мамы и папы приходят за детьми, как они радостно встречаются.

Родители часто сами испытывают тревогу, отдавая ребенка в детский сад. Поэтому задача воспитателя – успокоить, прежде всего, взрослых, пригласить их осмотреть групповые помещения, рассказать, чем ребенок будет заниматься, во что играть, познакомить с режимом дня, вместе обсудить, как облегчить период адаптации.

Сгладить адаптационный период помогут физические упражнения и игры, которые можно проводить несколько раз в день. Также следует создавать условия для самостоятельных упражнений: мячики, каталки.

Адаптационный период считается законченным если:

- ребенок ест с аппетитом;
- быстро засыпает и вовремя просыпается;
- эмоционально общается с окружающими;
- играет.

Одним из показателей качества образования, предоставляемого образовательным учреждением, является успешность адаптации воспитанника. Социальная адаптация ребенка в дошкольном учреждении определяется как активное приспособление к условиям новой среды и рассматривается как основа психологического здоровья ребенка.

Библиографический список

1. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: пособие для воспитателей дет сада. М.: Просвещение, 2003. 104 с.
2. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка. М.: Просвещение, 1985. 112 с.
3. Смирнова Е.О. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста. М.: Мозаика-Синтез, 1996. 160 с.
4. Ступени общения: от года до семи лет / под редакцией Л.Н. Галигузовой, Е.О. Смирновой. М., Просвещение. 1992. 142 с.

Раздел 3

ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Ю.В. Амбросимова

педагог-психолог МАОУ СШ № 55, г. Красноярск

В последние годы появляется все больше детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим существует необходимость в эффективных методах и способах работы с данной категорией дошкольников.

Нейропсихологический подход зарекомендовал себя как достаточно эффективный в работе с детьми дошкольного возраста. Суть подхода заключается в использовании в работе с детьми дошкольного возраста специальных игр и двигательных упражнений, направленных на активизацию естественных механизмов головного мозга.

Эффективность нейропсихологического подхода определяется следующими моментами:

- он полностью безопасен, не вызывает никаких негативных побочных эффектов и нежелательных проявлений;

- при системном и последовательном применении наблюдается корректировка в психическом развитии ребенка и эмоционально-волевой сферы;

- помогает без медикаментов детям с различными нарушениями (гиперактивность, задержка психического развития и т.д.). Например: гимнастика учитывает пластичность мозга ребенка, помогает «настроить» его так, чтобы правое и левое полушария работали активно и продуктивно.

Одним словом, нейропсихологические упражнения за счет определенной двигательной активности дают возможность головному мозгу, точнее сказать его незрелым участкам, пройти необходимый путь развития и активировать ранее неактивные участки мозга.

При этом важно понимать, что приступать к занятиям лучше с 5-летнего возраста, так как к 12–15 годам завершается формирование межполушарного взаимодействия, и дальнейшая коррекция становится наиболее затруднительной.

Нейропсихологический подход предполагает использование различных методов: метод дыхательных ритмов, метод тактильного опознания предметов, метод подвижных игр, релаксационные методы, арт-терапевтический метод, звуко-дыхательные упражнения, кинезиологические упражнения, упражнения-растяжки, глазодвигательные упражнения, упражнения для развития мелкой и крупной моторики, координации движений, межполушарного взаимодействия и т.д.

На протяжении трех лет в нашем образовательном учреждении применяются в практике нейропсихологические игры и упражнения в работе с детьми с ОВЗ. Разработан цикл занятий для детей среднего и старшего дошкольного возраста. Каждое занятие представляет собой комплекс игр и упражнений, направленных как на двигательные функции тела, так и на развитие когнитивных процессов. Занятия по профилактике различных нарушений проводятся в группе детей совместно с воспитателем по 10-15 минут ежедневно. По коррекции – индивидуально 2 раза в неделю по 30-40 минут в зависимости от возраста ребенка.

Цель индивидуальных занятий – создание условий для активизации различных отделов коры головного мозга и, как следствие, развития высших психических функций.

Задачи при проведении индивидуальных занятий с использованием нейропсихологического подхода:

1. Развитие чувствительности относительно своего тела.

2. Развитие крупной и мелкой моторики, двигательной активности.

3. Совершенствование межполушарных связей.

4. Развитие высших психических функций.

5. Развитие эмоционально-волевой сферы.

Работа в рамках нейропсихологического подхода основывается на базовых принципах:

– индивидуализации (индивидуальный подход к каждому ребенку);

– системности и последовательности (занятия проводятся регулярно, от простого – к сложному);

– доступности (соответствие возрасту и возможностей ребенка);

– наглядности (демонстрация ребенку упражнения);

– активности (ребенок непосредственно действует);

В результате данной работы у детей развивается:

1) ориентировка в пространстве и вокруг собственного тела;

2) зрительно-моторная координация;

3) высшие психические функции;

4) эмоционально-волевая сфера;

5) произвольная саморегуляция.

Игры и упражнения, используемые в практике

«Кулак-ребро-ладонь», «Тактильные дорожки», «Тактильные ладошки», «Игры с массажным мячиком», «Межполушарные доски», «Балансиры», «Рисование двумя руками», «Зеркальное рисование», «Резиночки» «Барабанички» (отстукивание в заданном ритме), «Музыканты» (слушаем и находим звучащий предмет) «Тоннель» (ползание), «Тоннель с препятствиями» «Ходьба по мостику», «Фаршированный блинчик» (раскручивание и скручивание ребенка в каримат), «Лесенка-чудесенка» (на каждой ступеньке ребенок выполняет чередующиеся задания). Например: первая ступенька – два хлопка руками, вторая – присесть и дотронуться до фишек, находящихся по разным сторонам лесенки. Задания варьиру-

ются и усложняются по мере освоения их ребенком). «Весла» (выполняется в паре, дети держатся за одну гимнастическую палку, сначала один ребенок тянет ее на себя и отклоняется назад, затем – другой, так по очереди. Далее упражнение усложняется с поворотом палки), «Ежик–лошадка» (необходимо выполнять разные упражнения двумя руками: правой рукой сжать кулак, а левой изобразить ладонью лошадку. Затем поменять движения руками. Делать медленно, ускоряя темп. Следить за правильным выполнением движений и т.д.

Использование данных игр и упражнений в работе с детьми показало свою эффективность в плане общего психического развития детей, а также дает возможность сделать работу с детьми увлекательной и интересной.

Библиографический список

1. Колганова В.С., Пивоварова Е.В. Нейропсихологические занятия с детьми. М.: Айрис-пресс, 2015.
2. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М., 1970.
3. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие. СПб., 2008.
4. Пьянова Л.А. Нейрогимнастика в коррекции нарушений речевого развития и оздоровления детей дошкольного возраста // Сборник «Образование и психологическое здоровье» в сетевом издании «Региональный социопсихологический центр». М., 2018.
5. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2008. 319 с.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2010. 474 с.
7. Комплекс упражнений нейрогимнастики для детей и рекомендации родителям. URL: <https://razvivashka.online/metodiki/gimnastika-dlya-mozga> (дата обращения: 10.03.2024).

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*У.Д. Андропова, Л.В. Арамчева
КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

В настоящее время коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими задержку психического развития (ЗПР), является серьезной психолого-педагогической проблемой, на решение которой направлены усилия педагогов и психологов. Ребенок с ЗПР нуждается в квалифицированной медицинской и психолого-педагогической поддержке. Основной целью такой работы является организация условий для успешной социализации ребенка в обществе, обеспечение его психологического здоровья. В основе социализации лежит формирование коммуникативной компетенции. Основной целью такой работы является формирование у ребенка коммуникативных навыков, обеспечение социальной адаптации, бытовой адаптации. Работа направлена на то, чтобы дать ребенку навыки, которые обеспечат ему в дальнейшем возможность общаться, вести деятельность, вписываться в социальное окружение.

Термин «коммуникативная компетенция» в отечественной науке впервые был употреблен М.Н. Вятюшневым для обозначения способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы [2].

Анализ современных научных источников свидетельствует, что коммуникативная компетенция – это обобщенное коммуникативное свойство личности, которое включает в себя развитые коммуникативные способности человека, сформированные у него умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах. Из чего следует, что сформированная коммуника-

тивная компетенция предоставляет возможность говорящему успешно вступать в вербальные и невербальные контакты для решения коммуникативных задач [3].

В настоящее время существуют многочисленные психолого-педагогические исследования в области феноменологической сущности коммуникативной компетенции, ее содержания, механизмах, в то же время относительно обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития данная проблема является малоизученной.

Нами было проведено исследование коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Выборку составили 25 обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР. В качестве диагностического инструментария использовались: методика «Наблюдение за общением детей» А.В. Новопашиной, Е.В. Коротаевой; методика «Рукавички», оценивающая особенности взаимодействия детей в процессе совместной деятельности Г.А. Цукерман; проективная методика «Ситуации общения», направленная на определение уровня вовлеченности ребенка в общение со сверстниками (К. Махер, Ф. Поллок).

Оценивались: когнитивный, коммуникативно-речевой, социально-перцептивный, интерактивный компоненты коммуникативной компетенции.

В результате исследования установлено:

1. *Когнитивный компонент.* Большинство детей (72 %) демонстрирует достаточный уровень сформированности данного компонента. Они знают способы и средства общения (вербальные и невербальные), позволяющие организовать контакт со сверстниками.

2. *Коммуникативно-речевой компонент.* Большая доля детей (60 %) показала средний уровень развития компонента. Они способны общаться, но могут сталкиваться с трудностями в ясности выражения мыслей. Им сложно убеждать партнера по общению, аргументировать свою точку зрения.

3. *Социально-перцептивный компонент.* Большинство детей (52 %) демонстрирует средний уровень развития умения оценивать поведение и отношение сверстников в процессе коммуникации, значительная часть школьников (28 %) затрудняется в выражении отношения к сверстнику. Дети могут испытывать трудности в регулировании своих эмоций в учебных ситуациях, что может затруднять эффективное взаимодействие и социальную адаптацию.

4. *Интерактивный компонент.* Большинство младших школьников (52 %) показали средний уровень развития умения взаимодействовать со сверстниками, в то же время значительная доля испытуемых (32 %) испытывает затруднения в общении, в процессе совместной деятельности, дети не способны разрешать возникающие конфликты, договариваться.

Необходимыми психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими развитие коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с ЗПР, мы выделили следующие:

- создание предметно-пространственной среды, способствующей коммуникативной активности детей;
- организация системы психолого-педагогических мероприятий с детьми, направленной на развитие их коммуникативной компетенции;
- включение родителей в психолого-педагогическую работу, направленную на развитие их коммуникативной компетенции детей.

Для развития коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста с ЗПР нами был разработан психолого-педагогический проект «Учусь общаться!». В содержание коррекционно-развивающей работы с детьми мы включили два содержательных блока:

1. *Организационный:* обогащение предметно-пространственной среды учебного класса (включение дидакти-

ческих материалов, наглядности, способствующих коммуникативной активности детей); проведение индивидуальных и групповых консультаций для родителей.

2. *Практический*: проведение комплекса игровых занятий, направленных на развитие коммуникативных умений детей.

Предполагается использовать следующие виды игр: коммуникативные игры: «Закончи предложение», «Вежливые слова», «Не поделили игрушку» и др.); драматизация стихов, сказок («Подарок на всех», «Что такое хорошо и что такое плохо», и др.); игры с правилами («Не намочи ноги», «Пожалуйста», «Танцоры и музыканты» и др.); творческие игры («Кто здесь кто?», «Доброе слово лечит, а худое калечит», «Мой день» и др.); квест-игра «В стране веселых друзей» (проводится совместно с родителями).

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Бадрутдинова Е.Р., Груздева О.В. Исследование особенностей материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 108–117.
2. Бочарникова М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. 2009. № 8 (8). С. 130–132.
3. Захарченко А.А., Кот Т.А. Специфика понятия «коммуникативная компетенция» на основе анализа отечественных и зарубежных исследований // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 103–107.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод воспитания. М.: Просвещение, 2014. 223 с.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В.И. Винграновская

МБОУ «СОШ № 4», г. Черногорск

Е.В. Голубничая

Хакассский государственный университет

им. Н.Ф. Катанова

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) выдвигает основной целью педагогической работы не только развитие, но и безопасность жизнедеятельности каждого ребенка. Главной целью концепции обеспечения образовательного процесса является разработка и организация основных компонентов и принципов по формированию безопасного образа жизни школьников.

Так, встает вопрос о «необходимости сосредоточения усилий на формировании навыков безопасного поведения, начиная с детского возраста, в процессе становления и развития детской личности, происходящего под влиянием социальных и культурных факторов, педагогических и иных воздействий со стороны родителей, педагогов и ближайшего окружения» [3, с. 126].

Необходимо также отметить, что важнейшее значение приобретают и требования, нашедшие отражение в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г.», где указано о необходимости проведения государственной политики в первую очередь в интересах детей. Немаловажное значение в данном документе уделено и важности знаний в сфере безопасного поведения и образа жизни учащихся, в вопросах обучения и воспитания, развития компетенций безопасного поведения,

а также применение накопленного опыта в соответствующих ситуациях. Стоит отметить, что современная образовательная система в первую очередь имеет направленность на безопасность времяпровождения в школьных стенах, однако в большинстве своем младшие школьники достаточно часто демонстрируют неподготовленность к безопасному поведению как внутри школьной системы, так и вне ее. Формирование личной безопасности занимает особое место среди основных проблем, возникающих в детском возрасте. С одной стороны, безопасность является одним из важнейших условий существования и развития личности. С другой стороны, безопасность является базовой потребностью личности, она также выступает в качестве позитивной силы в экстремальных ситуациях.

Исходя из этого, можно утверждать о том, что формирование безопасного поведения – это проявление определенной функции, направленной на постоянное влияние данного процесса на уровень подготовленности младших школьников к преодолению и профилактике вредных и опасных факторов, влияющих на жизнедеятельность. Здесь стоит отметить, что культура безопасного образа жизни воплощается не только в получаемых знаниях, но и в мировоззренческих идеях, нравственных и эстетических убеждениях, в опыте общения с другими людьми и т.д.

Вопросам, посвященным формированию безопасного образа жизни у младших школьников, были посвящены труды таких авторов, как: Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина, Н.Ю. Марчук, В.Н. Гудова, Ю.Л. Степанова и др. Так, Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева и Р.Б. Стеркина в своем учебном пособии дают описание того, что «различные формы взаимодействия детей и взрослых, направленные на формирование ценностей здорового образа жизни, осторожного обращения с опасными предметами, безопасного поведения на улице» [1, с. 84]. В свою очередь Н.Ю. Марчук отмечает,

что «психологическая модель безопасного поведения включает в себя: идентификацию опасности; принятие когнитивной ориентации; реактивность в определенной ситуации» [4, с. 38]. Ю.Л. Степановой разработана программа по валеологии «Формула здоровья», которая рассчитана на учащихся 3–5 классов, которая включает ежемесячные темы, предполагающие проведение различных оздоровительных мероприятий [5]. Л.К. Балясной описывается технология воспитания школьников во внеучебное время [2].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что на процесс формирования безопасного образа жизни младших школьников непосредственно влияет ряд следующих компонентов:

- здоровый образ жизни для школьников. Является основой для анализа влияния здорового образа жизни, в частности на успешность обучения школьников;

- физическая активность – как основа здорового образа жизни. Необходимо проводить исследование важности физической активности для здоровья школьников;

- питание школьников и здоровый образ жизни. Залогом здоровья в целях формирования здорового образа жизни у школьников является правильное питание, а составленные рекомендации по здоровому рациону, непосредственно влияют на физическое и умственное развитие.

- психологический аспект формирования здорового образа жизни у школьников заключается в изучении влияния психологических факторов на принципы формирования здорового образа жизни у школьников;

- профилактика вредных привычек среди школьников. Разработка методов и программ, направленных на предотвращение употребления вредных веществ, курения, также использования гаджетов школьниками во время учебных занятий, главным фактором формирования здорового образа жизни младших школьников является профилактика;

– роль семьи в формировании здорового образа жизни у школьников. Необходимо проводить анализ влияния семейной обстановки на формирование здорового образа жизни школьника;

– образовательная среда и здоровый образ жизни школьников. Наиважнейшая роль школы в создании благоприятной среды и воспитательного учебного процесса в формировании здорового образа жизни школьников;

– спортивные секции и кружки как средство формирования здорового образа жизни у школьников. Изучение влияния занятий спортом и посещения спортивных секций на здоровье и развитие школьников;

– информационная грамотность и здоровый образ жизни школьников. Выявление влияния информационной грамотности на формирование здорового образа жизни школьников;

– оценка эффективности и мониторинг применяемых программ в целях формирования здорового и безопасного образа жизни у школьников. Изучение методов оценки эффективности применяемых программ в целях формирования здорового и безопасного образа жизни у школьников.

Выявив компоненты и принципы формирования безопасного образа жизни у младших школьников необходимо также отметить, что в целях формирования у младших школьников культуры социальной безопасности необходим продуманный выбор форм и методов обучения и воспитания, особенно это касается организации внеурочной деятельности, в данном случае могут использоваться следующие методы и приемы:

– образовательные программы, а также беседы, тесты, тренинги;

– практические занятия и игры;

– организация спортивных и активных мероприятий;

– информационные материалы, ресурсы и проекты;

– вовлечение в процесс формирования безопасного образа жизни родителей и семьи.

На основе изучения основных методов и приемов, которые могут быть использованы для формирования безопасного образа жизни у младших школьников, можно отметить, что процесс формирования здорового и безопасного образа жизни содержит целый комплекс психолого-педагогических, духовно-нравственных, физиологических, воспитательных, методических и интеллектуальных мероприятий, дающих возможность учащемуся сохранять способность к труду и обучению, активность в освоении учебных программ.

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что педагогический потенциал внеучебной деятельности будет реализовываться, прежде всего, на основе следующих условий, направленных на повышение у младших школьников уровня культуры безопасного образа жизни: выявление необходимых компонентов культуры социальной безопасности; рациональное использование индивидуальных и групповых форм работы с младшими школьниками по развитию у них умения применять навыки безопасного поведения в школе, дома и вне его; вовлечение в процесс формирования безопасного образа жизни родителей и семьи; содействие усвоению дополнительных знаний о социальной безопасности и расширению возможностей использования полученных знаний при ориентировании в окружающей природной и социальной среде.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность. М.: Детство-Пресс, 2017. 144 с.
2. Воспитание школьников во внеучебное время: сборник методических материалов в помощь организатору внеклассной и внешкольной воспитательной работы / под ред. Л.К. Балясной. М.: Просвещение, 2019. 222 с.

3. Козырская И.Н. Особенности представлений младших школьников о безопасном поведении и пути его формирования в образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 125–129.
4. Марчук Н.Ю., Пестова И.В., Дильмиева Т.Р. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. Екатеринбург: ГБОУ СО ЦППРиК «Лад», 2014. 52 с.
5. Степанова Ю.Л. Формула здоровья. Программа повалеологии для учащихся 3–5 классов. URL: <http://www.publiclibrary.ru/readers/programs/programs-6-formula-zdorovija.htm>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Зайцева

МБДОУ № 72, г. Старый Оскол

В работе с детьми дошкольного возраста проблема агрессивного поведения требует постоянного внимания, ведь агрессивность, приобретенная в детстве, остается и сохраняется у него на протяжении дальнейшей жизни [4]. Дети не умеют выразить свое эмоциональное состояние адекватным способом, что в свою очередь приводит к конфликтам. Позднее это проявляется в агрессии и деструктивном поведении. Чтобы предотвратить подобные проблемы, используется арт-терапия как средство коррекции агрессивного поведения дошкольников. В наше современное время практически в каждой возрастной группе

детского сада встречаются дети с признаками агрессивного поведения. Эти дети нападают на детей в группе, обзывают и бьют их, отбирают и ломают игрушки, намеренно употребляют грубые выражения, одним словом, становятся источником огорчения воспитателей и родителей. Детям с агрессивными склонностями характерны: «крикливость, активность, неусидчивость и конфликтность; часто в достижении каких-либо целей они манипулируют окружающими, в связи с чем и вызывают негативную реакцию» [1].

Что же такое агрессия? Агрессия – это деструктивное (разрушительное) поведение, которое противоречит нормам и правилам существования людей в обществе, приносящее физический и моральный ущерб окружающим. Детская агрессия представляет собой особый способ реагирования на «невозможность сделать то, что хочется, именно так, как хочется», это, прежде всего, отражение внутреннего дискомфорта, неумение адекватно реагировать на происходящие вокруг него события. Намеренное физическое или вербальное поведение детей в дошкольном периоде наиболее выражен. Задача детского сада – эмоционально, физически, коммуникативно и психически развивать ребенка, формировать у него устойчивость к стрессам, к внешней и внутренней агрессии. Многие исследования показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, сохраняется в течение жизни человека [5; 6]. Этому способствуют множество факторов: отношение в семье, телевизионные программы, фильмы и мультфильмы, а также компьютерные игры, которые влияют на степень агрессивности ребенка. При правильном подходе и профессиональной помощи проблемы с поведением у детей могут быть устранены. Обязательно поощряйте хорошее поведение ребенка. Главная задача воспитателей заботится о здоровье воспитанников. Дети в дошкольном учреждении проводят большую половину дня,

поэтому приоритетной задачей для педагога является применение инновационных методик для профилактики деструктивного поведения.

Методов и техник коррекции агрессивного поведения у детей на сегодняшний день множество [1; 3]. Каждое направление коррекционной работы включает в себя творчество, сказки, танцы и другие виды искусств. Арт-терапия – это наиболее применяемая методика в современном мире. Это язык искусства: красок, звуков, линий, форм и образов, который способен выразить намного больше, чем мы можем озвучить с помощью слов. Рассмотрим некоторые методы арт-терапии.

Музыкальная терапия – это контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей. Музыкальную терапию широко применяют для лечения и профилактики широкого спектра нарушений: (отклонение в развитии, эмоциональной нестабильности, поведенческих нарушений, психических отклонений, аутизме и т.д.). Исследования показали, что такие направления, как классическая, джазовая, народная музыка, повышает жизненный тонус человека, активизирует его творческие способности и в целом оказывает благоприятное действие на психику. В то же время все виды рока действуют угнетающе, уменьшают объем памяти, внимания.

Игровая терапия – это метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. Игра оказывает сильное влияние на развитие личности, способствует созданию близких отношений между участниками группы, помогает снимать напряженность, повышает самооценку, позволяет поверить в себя в различных ситуациях общения. В дошкольном возрасте это направление занимает одно из ведущих методов, поскольку игра в данном возрасте является ведущим видом деятельности. Игра формирует умение

управлять собой, сотрудничать, развивать вербальные и невербальные средства общения и т.д.

Сказкотерапия – это самый древний психологический и педагогический метод, который эффективен в работе детьми дошкольного возраста. Сказкотерапия – некий процесс переноса сказочных смыслов в реальность. В сказках можно найти полный перечень всех жизненных проблем и ситуаций, которые ребенок усваивает. Современному ребенку необходимо не только прочесть сказку, но и обсудить ее сюжет и героев. Взрослому необходимо помочь ребенку осмыслить и находить вместе скрытый смысл. В процессе сказкотерапии можно использовать разные жанры: притчи, былины, мифы, анекдоты и др. Типы сказок, используемые в сказкотерапии, разнообразны: художественные – народные, авторские – дидактические, психотерапевтические, медитативные, психологические. Этот метод используют для развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром.

Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием, используется в настоящее время для психологической коррекции детей с невротическими, психосоматическими нарушениями, а также детей с трудностями в обучении и социальной адаптации, при внутрисемейных конфликтах. Изотерапия представлена различными формами работы: спонтанное рисование, в процессе которого детям выдается бумага и средства рисования, а специальное задание не дается. Можно включить спокойную музыку. Глаза слегка прикрыты, рука сама водит по бумаге так, как ей хочется; ассоциативное рисование – это рисунки на тему: «Моя семья», «Мой дом» и т.д. Темы можно взять из области чувств и взаимоотношений; рисование чувств на основе просмотра объекта; рисование пальцами рук и ног, которое дает чувство наслаждения,

снятия скованности; рисование музыки. Основным условием таких приемов является то, что все занятия носят непринужденный и спонтанный характер.

Телесно-ориентированная терапия – это методы работы с психикой через тело. В происхождение большинства болезней и расстройств большую роль играет повышенное эмоциональное и мышечное напряжение, которое является результатом нарушения гармонии между человеком и окружающим миром. Использование техники телесно-ориентированной терапии позволяет регулировать отношения в семье, она помогает педагогу в игровой форме находить контакт ребенком, снимать напряжение мышц тела, получать положительные эмоции, доверять друг другу.

Танцевальная терапия – это вид арт-терапии, где музыка используется в лечебных или коррекционных целях. В основе применения танцетерапии лежит снятие через танец мышечного напряжения, появившегося в результате стресса. Танцетерапия – это средство самовыражения, в основе которой лежит убеждение о том, что наша манера двигаться отражает наши личностные особенности, т.е. существует прямая связь между состоянием нашей души, разумом и движениями. Основной акцент делается на спонтанность, главное здесь самовыражение.

Песочная терапия – метод психокоррекционного воздействия, а также в качестве вспомогательного средства, позволяющего стимулировать ребенка, развить его сенсорные навыки, снизить эмоциональное напряжение. Песок обладает способностью струиться и уводить в землю негативные переживания и страхи. Поэтому результатом песочных игр-занятий является освобождение от всего, что беспокоит и волнует.

Рассмотренные методы не только популярны на данный момент, но и дают прекрасные результаты при работе с

детьми. Для сохранения положительной динамики необходимо, чтобы коррекция носила не единичный, а системный, комплексный характер, предусматривающий индивидуальный подход к ребенку, иначе эффект от коррекционной работы будет непродолжительным.

Итак, в современных условиях достаточно большое количество факторов, влияющих на развитие детей дошкольного возраста. Среди таких факторов мы выделяем семью, сверстников, взрослых, которые являются примером для детей. Поэтому педагоги сегодня находятся в поиске новых и эффективных методов, форм воздействия и взаимодействия с детьми.

Библиографический список

1. Гюлмамедова Т.И., Блинова Е.А., Сердюкова А.Ю. Особенности психокоррекции агрессивного поведения у детей дошкольного возраста посредством арт-терапии // Инновационная наука. 2022. № 12-2. С. 152–154.
2. Ермолова Е.О., Булавина Е. О. К вопросу о детской агрессии и агрессивности в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте. // Развитие человека в современном мире. 2022. № 1. С. 7–21.
3. Манаенкова М.П., Бозоева Я.М. Семейное воспитание – основа формирования личности ребенка // Наука и образование. 2021. Т. 4, № 1.
4. Перышкова С.А., Сушкова А.М., Трунина А.С. Психолого-педагогические подходы к профилактике агрессивного поведения дошкольников // Наука и образование. 2022. Т. 5, № 4. С. 201.
5. Хабарова А.А., Пентюхина А.И., Перышкова С.А. Психолого-педагогическая коррекция неблагоприятных эмоциональных состояний у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Наука и образование. 2020. Т. 3, № 2. С. 290.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.Н. Исакова

МКОУ СОШ № 24, р.п. Юрты

Вопрос духовно-нравственного оздоровления современного российского общества – проблема государственной важности. Это связано с тем, что темпы и характер развития общества зависят от его психологического состояния и жизненных приоритетов. И самая главная из них – духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Это связано с тем, что в современном искушенном обществе необходимо развивать в детях способность к развитию положительных эмоциональных и нравственных качеств личности [1].

Понятие духовно-нравственного воспитания многогранно. Это процесс, способствующий духовно-нравственному становлению молодого поколения: формированию нравственных чувств (долг, гражданственность, патриотизм), нравственных позиций (самоотверженное любящее родительское отношение, готовность к преодолению жизненных испытаний) и формирование нравственного поведения (готовность к служению людям и Родине).

В современном обществе из двух функций школы приоритетной является воспитательная. В этом смысле обучение должно становиться средством воспитания и саморазвития. Величайший кризис, с которым сталкивается наше общество, – это разрушение личности. Сегодня материальные ценности преобладают над духовными, поэтому у подростков искажены представления о милосердии, доброте, справедливости, патриотизме и героической истории своей страны.

В современном обществе очень важно, чтобы учителя смогли рассказать детям о том, что они могут сохранить в себе человечность и уберечь их от духовной пустоты и трагедий мира. Любая тема в литературе может быть рассмотрена с точки зрения духовно-нравственного воспитания [1]. В этом плане очень важны дискуссии, где каждому участнику предоставляется возможность высказать свое мнение. Дискуссии помогают выработать независимое суждение и готовят учеников к реальной жизни, где неизбежны столкновения характеров и где нужно уметь различать настоящих и вымышленных друзей, хорошее и плохое поведение.

При изучении «Слова о полку Игореве» нам, учителям, важно обратить внимание на рассуждения автора, который делает честолюбие и человеческую гордыню одним из смертных грехов человека.

Изучая на уроке литературы рассказ А. Платонова «Юшка», учителям следует обратить внимание учащихся на слова автора: «Любовь одного человека может заставить расцвести таланты другого или, по крайней мере, пробудить его к действию. Это чудо мне известно...». И здесь важно, чтобы дети активно высказывали свое мнение о главном герое: как ему удалось сохранить доброе отношение к людям и миру, нужны ли сочувствие и сострадание. Некоторые дети также сравнивают свое поведение с поведением Юшки. Это будет их победа над злом и ненавистью.

На уроках литературы полезно также использовать несколько текстов, содержащих информацию, влияющую на понимание нравственных ценностей в жизни. Одним из таких доступных и сильно влияющих на развитие характера учащихся текстов является рассказ К. Паустовского о музыке и музыкантах «Телеграмма».

В моей работе одним из самых эффективных приемов преподавания литературы является использование игрового

метода. В начале игры я даю ученикам роль ведущего и активного персонажа, а застенчивым детям – роль ведомого. Постепенно я выбираю ту роль, которая больше всего соответствует личности ребенка.

После анализа работ я предлагаю ученикам написать творческую работу, то есть сочинение-миниатюру. Темы могут быть самыми разными, например «О доброте», «Что я больше всего ценю в людях», «О милосердии» и т. д. [3].

Внеклассная работа носит практический и познавательный характер. Вопросы нравственного воспитания решаются через такие формы воспитательного воздействия, как этические дискуссии, конкурсы, турниры по этикету, классные часы и семейные демонстрации достижений. Известно, что осознание успеха неразрывно связано с признанием личностных качеств и достижений в обществе. В то же время важно, чтобы ученики знали, что результаты их деятельности востребованы на практике.

Моя практика духовно-нравственного воспитания и развития включает в себя также метод презентации исследовательской деятельности.

Одна из проблем современного образования – отсутствие соблюдения исторической преемственности поколений в образовательном процессе. Молодые люди лишены возможности узнать о примерах тех, кто жил в прошлом, о том, как люди решали свои проблемы, что происходило с теми, кто шел против высших ценностей, и теми, кто смог изменить свою жизнь и подарить нам яркие примеры. Одним из ключевых условий духовно-нравственного воспитания является использование этнокультурных традиций региона, в котором оно осуществляется. Воспитание гражданина и патриота, знающего и любящего свою Родину, невозможно без глубокого знания духовного богатства своего народа и приобщения к его этнической культуре [2].

Библиографический список

1. Антонова Е.С. Развитие речи и мышления учащихся на основе интеграции обучения в общеобразовательной школе. М.: ИЗД, 2001.
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2007. 321 с.
3. Маранцман В.Г. Труд читателя: От восприятия литературного произведения к анализу. Книга для учащихся старших классов средней школы. М.: Просвещение, 1986. 124 с.
4. Пахнова Т.М. Роль речевой среды в процессе формирования языковой личности // Русский язык в школе. 2012. № 12. С. 3–9.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИКИ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Кондратьева

МБДОУ ДС № 72 «Акварель»,

Белгородская область, г. Старый Оскол

Одна из самых важных задач современного общества – сохранить и укрепить здоровье подрастающего поколения. Сегодня отмечается рост числа детей, имеющих различные отклонения в психосоматике. Таким образом, применение телесно-ориентированных техник в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими те или иные нарушения развития, сегодня актуально.

Телесно-ориентированные технологии являются технологиями, рассматривающими телесные (физиологические) функции в качестве неотъемлемой части цельной личности,

наряду с психическими, физиологическими и энергетическими феноменами, и осуществляют психокоррекцию существующих психических и физиологических нарушений при помощи телесных контактных процедур и или применения телесных функциональных функций, дыхания, движения, статического напряжения тела, а также физических функций. Основателем телесно-ориентированной терапии является Вильгельм Райх, который утверждал, что «... человек – это его тело» [4]. Сфера проблем, решаемых с помощью телесно-ориентированной терапии, широка: тревожность, возбудимость, плаксивость; агрессия; страх и фобия; навязчивость и стереотипы; трудности с общением, стеснительность, зажатость, замкнутость, закрытость; коррекция звукового произношения [5].

В работе с детьми дошкольного возраста применяются техники с ориентиром на программу И.В. Ганичевой «Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми». Данная программа построена на основе целостного подхода к личности ребенка, принципа единства и гармонии развития всех сфер его жизнедеятельности, с учетом естественной динамики развития ребенка с основным акцентом на развитие его психомоторной функции [1].

Задача телесно-ориентированного подхода заключается в снятии мышечных зажимов, которые организуются в семи основных защитных сегментах, расположенных в области глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота, таза. Подход можно применять для формирования таких интегративных качеств, как активность, способность взаимодействия со взрослыми и сверстниками, управление своим поведением, умение работать по образцу и т. д., необходимых для осуществления различных видов детской деятельности. Формирование данных качеств с применением телесно-

ориентированных методов можно интегрировать в различные виды деятельности в ДООУ. Например, утренняя гимнастика и физкультурные занятия, физкультминутки во время образовательной деятельности, организация режимных моментов (одевание–раздевание и т. п.), организация игровой деятельности.

Важным моментом социализации ребенка является его способность контролировать телесные проявления, что тесно связано с формированием основных черт психики. Ребенок чувствует, что может использовать свое тело в качестве инструмента взаимодействия с окружающим его миром. Он учится доверять телу, своим впечатлениям и различать эмоции, осваивает приемы самоконтроля. На начальном этапе для того, чтобы детям удалось разобраться в состоянии напряжения, расслабления и напряжения отдельных мышц, необходимо научить их дифференцировать состояние этих мышц. Приведем пример ряда упражнений с применением телесно-ориентированной терапии: «Ритуал приветствия», упражнение «Лепим пирожки», «Мое тело – это Я», «Что в тебе и во мне общего?», «Рисуем Страну Чувств и Ощущений», «Сердитый язык», «Гляделки», «Глазки бегают по кругу». Следует помнить, что ребенок может не захотеть выполнять необходимые действия, так как они у него не получаются. С подобной ситуацией бороться не стоит, так как если у ребенка не получается, то лучше найти более подходящий способ. Например, часто дети сами подсказывают нужные варианты, надо только внимательно отнестись к этому. Не стоит делать движения через силу и спешить, чем спокойнее мы выполняем движения, тем больше вслушиваемся в свое тело и тем больше информации получаем. Следует учитывать, что в отличие от взрослого, у детей все начинается с огромного движения, а только после этого можно перейти на мелкие.

Использование техники телесно-ориентированной терапии позволяет регулировать отношения в семье. Так, эта техника помогает родителям в игровой форме находить контакт со своим ребенком, снимать напряжение мышц тела, получать положительные эмоции, доверять друг другу. Вот несколько примеров телесно-ориентированных упражнений, которыми могут воспользоваться родители: «Возьми себя в руки», «Снеговик», «Карандаши».

Телесно-ориентированная терапия способствует улучшению состояния ребенка, стабилизации его эмоциональной сферы. Обнимая, целуя ребенка, родители сами являются терапевтами. Но дело не только в этом. Для родителей имеет смысл внедрять специальные занятия в свой отдых с ребенком. Примеры упражнений, используемых в рамках телесно-ориентированного подхода [5]. Упражнения, направленные на мозжечковую стимуляцию: ребенок в положении сидя «по-турецки», раскачивается, пытаясь удержать равновесие; ребенок в положении сидя на полу, выполняет упражнения для рук – имитация плавания, можно двумя руками поочередно – левой рукой, затем правой; ребенок в положении сидя на корточках, покачивающее движение из стороны в сторону головой, затем зафиксировать взгляд на предмете, круговое вращение головой; ребенок в положении стоя или сидя медленно покачивается вперед-назад, лучше выполнять под музыку.

Стоя ребенок также может выполнять задания педагога или мамы. Например, обмениваясь мячом с взрослым, он называет буквы алфавита, домашних животных, диких животных и т.п. [2]. Упражнения для растяжки и стабилизации тонуса мышц: «Кобра», «Солдатик», «Репка», «Насос и надувная кукла», самомассаж пальцев рук.

Упражнения, направленные на формирование пространственных представлений. Развитие пространственной

функции необходимо проводить в трех основных плоскостях: лево-право, верх-низ, вперед-назад («Пространство листа», «Лабиринт», «Осьминожки», «Зеркало», «Тень»).

В рамках телесно-ориентированного подхода для коррекции и развития детей дошкольного возраста активно используются подвижные и малоподвижные игры, элементы психологической гимнастики, массаж, самомассаж, дыхательные упражнения, растяжки, релаксация и т.д. [3]. Существует множество релаксационных техник. Одна из них – релаксационная техника «напряжение–расслабление» – это хороший способ научить ребенка распознавать существующие в мышцах напряжения и избавляться от них [1].

Правила проведения релаксационных игр и упражнений с дошкольниками: необходимо первоначально объяснить и продемонстрировать упражнение детям; комментировать выполнение упражнений с детьми; напряжение мышц дети должны удерживать в течение максимум пяти секунд; желательно закрыть глаза во время выполнения упражнений; фаза покоя длится минимум 30 секунд – в это время расслабленной частью нельзя двигать и нужно чувствовать расслабление, поэтому во время этой фазы педагог продолжает комментировать. Все упражнения с напряжением выполняются на вдохе, а все упражнения на расслабление выполняются на выдохе. Следует повторять каждое упражнение не более 2–3 раз; разучивать с детьми новые релаксационные упражнения следует планомерно.

Начинать разучивание с детьми простых релаксационных упражнений можно с упражнения «Драгоценность», где для осознания своих телесных ощущений используется игрушка или другие реальные предметы камешки, ракушки, грецкие орехи и другое. Постепенно упражнения усложняются. Дети выполняют игры и упражнения по представлению. Это игры «Снежные комочки», «Лимон» и другие.

Использование телесно-ориентированных упражнений дают возможность ребенку почувствовать себя, понять свои настоящие ощущения, распознать и выразить полностью своих чувств. Это помогает ребенку не только развить свою эмоционально-волевую сферу, а также справляться с негативными эмоциями и переживаниями, со стрессовыми состояниями. С помощью телесно-ориентированных игр и упражнений эмоциональная сфера ребенка приходит в стабильное, гармоничное состояние.

Применение телесно-ориентированных приемов в работе с дошкольниками на ранних этапах развития детей позволяет корректировать эмоциональное состояние ребенка и различные поведенческие нарушения, а также оказывает ему своевременную педагогическую помощь.

Библиографический список

1. Ганичева И.В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5–7 лет). М.: Национальный книжный центр, 2021. 144 с.
2. Марычева О.И., Габараева К.А. Гимнастика для ума. Сборник упражнений для активизации умственной деятельности. Карпогоры, 2020. 20 с.
3. Потапчук А.А., Овчинникова Т.С. Двигательный игротренинг для дошкольников. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
4. Райх В. Анализ характера. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 528 с.
5. Старовойт А.Н., Вяткина И.А. Использование телесно-ориентированных технологий в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи // Актуальные исследования. 2023. № 16 (146). Ч. II. С. 69–72. URL: <https://apni.ru/article/6044-ispolzovanie-telesno-orientirovannikh-tekhmol> (дата обращения: 12.03.2024).

РОЛЬ КУКЛОТЕРАПИИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.А. Косович, Н.А. Овчинникова, И.Ю. Кербис
ЧДОУ «Детский сад № 199 ОАО «РЖД», г. Красноярск

Во все века люди высоко ценили нравственную воспитанность человека. Всевозможные экономические, политические, социальные преобразования, происходящие в нашем с вами обществе, заставляют многих задуматься о будущем страны, о будущем своих детей.

Согласно цели Федеральной образовательной программы дошкольного образования является разностороннее развитие ребенка в период дошкольного детства с учетом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций.

К традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся прежде всего: жизнь, достоинство, права и свободы человека; патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу; высокие нравственные идеалы; крепкая семья; созидательный труд; приоритет духовного над материальным; гуманизм, милосердие, справедливость; коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение; историческая память и преемственность поколений; единство народов России [6; с. 6].

Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание сегодня – одно из важнейших звеньев в системе воспитательной работы дошкольников. Во все века люди высоко ценили нравственную воспитанность человека. Всевозможные экономические, политические, социальные преобразования, происходящие в нашем с вами обществе, заставляют многих задуматься о будущем страны, о будущем своих детей.

Нравственное воспитание влияет на формирование таких качеств дошкольника, как добродушие и проявление гуманных отношений, чувство ответственности и справедливости, дружеские отношения со сверстниками, уважение к старшим. Ребенок, способный правильно оценить и понять чувства и эмоции другого человека, для которого понятия дружба, сострадание, уважение, доброта, любовь не являются пустым звуком, имеет гораздо более высокий уровень эмоционального развития; у него не возникает проблем в общении с окружающими, и он гораздо устойчивее переносит стрессовые ситуации, не поддаваясь негативному воздействию извне.

Нравственное воспитание дошкольников особенно важно еще и потому, что именно в этом возрасте ребенок особенно восприимчив к усвоению нравственных норм и требований, которые в дальнейшем будут регулировать его поведение и поступки. В результате такого нравственного воспитания ребенок начинает действовать не потому, что хочет заслужить одобрение взрослого, а потому, что считает необходимым соблюдение самой нормы поведения как важного правила в отношениях между людьми.

Наиболее оптимальным и правильным для детей этого возраста средством нравственного воспитания является игра. А любая игра немыслима без игрушки. В игровой, неформальной обстановке дошкольники лучше усваивают не только знания, но и многие навыки и умения, незаметно для себя начинают корректировать свое поведение и преодолевать психологические трудности.

Кукла занимает особое место в воспитании ребенка. Это та игрушка, которая больше всего отвечает потребностям познавательной деятельности детей. В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее объяснение: кукла – это детская игрушка в виде фигурки человека [2, с. 313].

Для современного ребенка кукла – прежде всего милая игрушка, которую можно превратить в символического

партнера для игры. Ребенок переживает с ней события собственной и чужой жизни в эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Кукла или мягкая игрушка – заместитель реального друга, который все понимает и не умеет злиться, поэтому потребность в такой игрушке возникает у большинства детей.

Куклотерапия – метод психолого-педагогической коррекции поведенческих особенностей дошкольников. Он может использоваться в игротерапии, сказкотерапии, арт-терапии. Этот метод позволяет решать разные коррекционные задачи, например, расширение возможностей самовыражения ребенка, достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции, изменение отношений в системе воспитатель–ребенок–родитель. Куклы имеют особое значение для эмоционального и нравственного развития детей. Ребенок переживает со своей куклой события собственной и чужой жизни в эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Как считает В.С. Мухина, кукла для ребенка – не обязательно «дочка» или «сынок», она – партнер по общению во всех его проявлениях [1, с. 47].

Игровая кукла – это часть культурного наследия России, которое, к великому сожалению, забыто. Куклы в древности служили оберегами, своеобразными лекарями и хранителями. В старину существовало поверье: если в доме есть кукла Плодородия, сделанная своими руками, то в семье всегда будет достаток и хороший урожай. А если над кроватью ребенка висит кукла – Кувадка, то она оберегала его от неисчислимых козней злых духов. У славян было большое разнообразие игровых кукол: от «стригушки» (во время полевых работ женщина брала ребенка с собой и, чтобы занять его, делала куклу из стриженной травы) до «вепсской куклы» (делалась из старых вещей матери без использования ножниц и иглы, чтобы в жизни ребенка ничто «не резало» и «не кололо»). «Стригушку» порой использовали в качестве

целителя: в процессе ее изготовления в основу вплетали лечебные травы. Так, играя, ребенок вдыхал лечебный аромат.

Были и такие интересные и полезные куклы: Козьма и Демьян. Это предание про двух братьев, которых за добрые поступки возвели в ранг святых. В их честь делали кукол и сажали в красный угол, чтобы они приносили в дом благополучие и здоровье.

Существовали и игровые куклы, которые предназначались для забавы детям. Все эти куклы изготавливались без иголок и ниток. На деревянную палочку наматывали толстый слой ткани, а потом перевязывали веревкой. Затем к этой палке привязывали голову с ручками и одевали в нарядную одежду, кукол делали без лица, так как считалось, что кукла с лицом приобретает душу и может повредить ребенку. Оказывается, на Руси спокон веков считалось дурной приметой рисовать кукле глаза, рот, нос: нечистый дух может вселиться. Кукол бережно хранили, передавали из поколения в поколение как самую большую ценность – оберег жизни.

На Руси существовало поверье: «Чем дольше девочка играет в куклы, тем счастливее она будет». Была и такая примета: когда дети много и усердно играют в куклы, в семье прибыль; если же небрежно обращаются с игрушками, в доме быть беде.

«Оживляя» куклу, ребенок впервые в жизни ощущает взрослую ответственность за ее действия, «жизнь», слова, поведение, здоровье; учится находить адекватное, вербальное и телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям, развивать произвольное внимание и способность к концентрации.

Игра с куклой – мир реальности, в котором живет и развивается ребенок. Совместно проведенные развлечения для детей с участием родителей «Жили – были, хоровод водили», «Вся семья месте и душа на месте» (с использованием кукол-проводников); семейные выставки творческих

совместных работ «родитель–ребенок» «Народная кукла», «Куклы народов Красноярского края».

Куклотерапия позволяет объединить интересы ребенка, родителя и задачи воспитателя. Расширение представлений родителей и педагогов о применении народных кукол как эффективного средства в духовно- нравственном воспитании и образовании дошкольников. Повышение родительской активности в воспитательно-образовательной работе детского сада по формированию нравственно-духовной сферы у детей. Приобщение к опыту православной культуры, знакомство с формами традиционного семейного уклада, понимание своего места в семье и посильное участие в домашних делах.

В результате совместной творческой деятельности педагогов, родителей по осуществлению творческих мероприятий в положительную сторону изменились представления детей о добре, милосердии, великодушии, отзывчивости, трудолюбии, гражданственности и патриотизме, повысился интерес детей и уровень знаний о народной культуре, истории, обычаях, традициях предков.

Библиографический список

1. Агафонова И.Н. Воспитание у дошкольников самоуважения и уверенности в себе // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2009. № 5. 80 с.
2. Белобрыкина О.А. Развитие самооценки у детей дошкольного возраста средствами театрализации // Психолог в детском саду. М., 2000. 34 с.
3. Волкова И.В., Лебедев Ю.А., Филиппова Л.В. Программа формирования социальной уверенности как качества становящейся личности ребенка посредством подвижных игр. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2009. 165 с.
4. Гребенщикова Л.Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол. 2007. 80 с.

5. Мухина В.С. Дети и куклы: таинство взаимодействия // Народное образование. 1997. № 5. С. 28–34.
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения: 10.03.2024).

ИЗУЧЕНИЕ АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Лысенко

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Одной из главных задач в воспитании детей является создание условий для сохранения и укрепления их здоровья, один из составляющих которого рассматривается произвольность поведения.

Произвольность поведения занимает важную роль в развитии личности ребенка. По мнению отечественных ученых (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович и др.), произвольность поведения является важнейшим новообразованием ребенка старшего дошкольного возраста. Развитие произвольности, как отмечал Л.С. Выготский, связано с появлением высших психических функций и развитием знаковой функции сознания [2]. Овладение умением управлять своим поведением и поступками рассматривается Д.Б. Эльconiным как задача дошкольного возраста [6]. При этом В.С. Мухина считает, что сознательное управление поведением только начинает складываться в дошкольном детстве [4]. По мнению Н.В. Бабкиной, развитие произвольности в дошкольном возрасте – многокомпонентный процесс, требующий обязательного формирования целостной системы осознанной саморегуляции [1].

Произвольность поведения, как показано многими учеными, формируется в процессе развития ребенка. Наиболее важным и ответственным периодом формирования произвольности является дошкольный возраст. Основными характеристиками произвольности является опосредованность и осознанность. Л.С. Выготский определил произвольные процессы как опосредованные знаками и прежде всего речью. Кроме речи, в качестве осознания своего поведения могут выступать способы действия, правила, образцы. Так, Д.Б. Эльконин отмечал, что при усвоении образов, ориентирующих поведение, «происходят качественные изменения в поведении – из непосредственного оно становится опосредованным нормами и правилами поведения, происходит овладение своим поведением» [6, с. 269].

Произвольность формируется в общении и совместной деятельности со взрослым. Развитие произвольности поведения старших дошкольников определяется как целевой ориентир дошкольного образования, поэтому перед педагогами дошкольных образовательных учреждений стоит важная задача по созданию условий, способствующих развитию произвольности поведения детей.

С целью изучения актуального уровня развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста было проведено исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Красноярск. В исследовании приняли участие 18 детей подготовительной группы в возрасте 6–7 лет. В группе 6 мальчиков и 12 девочек, все дети нормотипичные.

При подборе методик для оценки уровня сформированности произвольности мы исходили из понимания произвольности как способности к овладению собственным поведением на основе культурно заданных средств организации своего поведения. В качестве основных показателей произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста

были выделены: умение действовать по вербальной инструкции взрослого, самостоятельное выполнение задания по наглядному образцу, умение действовать по правилу, заданному наглядно, умение действовать по правилу.

Для определения уровня сформированности умения действовать по вербальной инструкции и умения самостоятельно действовать по наглядному образцу была проведена методика Д.Б. Эльконина «Графический диктант» [5]. Основной задачей методики является оценка уровня развития произвольности как умения слушать, понимать и точно выполнять инструкции взрослого, действовать в соответствии с инструкцией, использовать образец.

В результате анализа было выявлено, что высокий уровень развития произвольности поведения показали 27,8 % детей. Такая же доля детей относится к уровню «выше среднего» относительно умения действовать в соответствии с устной инструкцией взрослого. Средний и ниже среднего уровни сформированности произвольности поведения составили по 22,2 % детей, низкий уровень – не выявлен. На основании данных результатов можно отметить, что у большинства детей сформировано умение действовать по вербальной инструкции: они могут удерживать инструкцию, выполняют ее, стараются исправить допущенные ошибки, затруднения в основном у детей вызывает самостоятельное продолжение узора.

Определение уровня сформированности умения действовать по правилу, заданному наглядно, осуществлялось с помощью методики «Цветовой диктант» Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой [5]. Детям необходимо было по цвету линии, указанной на карточке, определить направление линии и количество клеток и таким образом, не отрывая карандаша от бумаги, нарисовать «лесенку». В результате было выделено, что только 5,6 % детей смогли выполнить задание согласно правилу в наглядном плане.

94,4 % детей испытывали трудности при выполнении задания по правилу в наглядном плане, не могли удержать инструкцию, не ориентировались при поиске нужного хода на инструкцию. Таким образом, умение действовать по правилу, заданному наглядно, у детей не сформировано.

Для выявления уровня сформированности умения действовать по правилу была проведена методика Н.И. Гуткиной «Да и нет» [3]. Методика представляет собой модификацию известной игры «Да и нет – не говорите», позволяющей выявить умение ребенка действовать по правилу. Чтобы правильно ответить на вопросы, ребенку необходимо, не отвлекаясь, постоянно удерживать в памяти условие игры и отвечать определенным образом. По ходу игры он должен контролировать свои ответы, сдерживая непосредственное желание ответить словами «да» и «нет», и одновременно обдумывать содержательный ответ.

Половина детей старшего дошкольного возраста (50,0 %) показала средний уровень произвольности поведения. Высокий уровень сформированности произвольности поведения отмечен у 38,8 % детей, низкий – у 11,1 % детей. У дошкольников частично сформировано умение действовать по правилу: дети старались сохранить в памяти условие игры, однако не всегда обдумывали ответ. Дети старались не отвечать на вопросы «запрещенными словами», но не всегда им это удавалось. Некоторые дети использовали слова «ага», «неа», кивали головой, некоторые ответ давали не сразу, обдумывая высказывания, чтобы не ошибиться.

Обобщая результаты изучения произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста по всем проведенным методикам, мы сделали вывод о том, что произвольность поведения сформирована недостаточно: не сформировано умение действовать по правилу, заданному наглядно, и частично развито умение действовать по правилам.

В дошкольном возрасте произвольность поведения еще неустойчива, находится на стадии формирования и нуждается в поддержке взрослых. Полученные результаты исследования показали необходимость развития произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста. В качестве условия развития произвольности поведения нами рассматривается специальным образом организованный пространственно-предметный компонент образовательной среды. В качестве особенностей данного компонента, способствующих развитию произвольности, мы рассматриваем насыщенность, доступность, трансформируемость, безопасность и включение достаточного количества игрового материала, свободный доступ к игрушкам, играм, книгам, мобильность за счет передвижного оборудования и мебели, исправность и надежность всех элементов.

Библиографический список

1. Бабкина Н.В. Психолого-педагогические условия формирования саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития: автореф. ... канд. психол. наук. М., 2003. 28 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2000. 456 с.
5. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М.: МГППУ, 2006. 210 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 384 с.

МУЛЬТТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО СТАБИЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКА

Н.Г. Матушкина

*КГБОУ «Красноярская школа № 9»,
филиал «Березовский детский сад», п. Березовка*

Ю.А. Немцева

МАОУ СШ № 148 СП «Детский сад», г. Красноярск

Известно, что сохранение здоровья детей в дошкольном возрасте – это одно из условий успешной жизнедеятельности и готовности к школьному обучению. Наши детские сады посещают дети с особыми образовательными особенностями и потребностями. Это дети с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи. Здоровье этих детей (не только физическое, но и психическое) требует усиленного внимания со стороны взрослых. Поэтому специалистами учреждений уделяется особое внимание этому вопросу. Педагог-психолог – это один из специалистов, работающий в команде сопровождения развития детей с ОВЗ и отвечающий за психологическое здоровье воспитанников.

Зачастую родители, занятые интеллектуальным развитием детей, не замечают их усталости, перенапряжения и обращаются за помощью к специалистам, когда уже явно выражены трудности, возникающие в эмоционально-волевой сфере детей. Тревога, агрессивные проявления, застенчивость мешают детям развиваться и чувствовать себя в безопасности. Возникла необходимость в организации семейных вечеров, которые могли бы помочь родителям и детям в решении возникающих трудностей, улучшении и стабилизации психического и эмоционального здоровья.

Поскольку образные, яркие мультфильмы близки по своим развивающим и коррекционным возможностям

к играм, сказкам, живому общению, мы решили использовать их в своей работе. По мнению специалистов, правильно подобранные мультфильмы способствуют расширению кругозора, развитию коммуникативности, познавательных психических процессов, творческих способностей, самостоятельности, умению принимать решения и брать ответственность на себя. Мультфильмы – это модель окружающего мира, и дети склонны подражать героям мультфильмов. Смотреть мультфильмы веселее и интересней в кругу близких людей. Так родилась идея проведения совместных детско-родительских мульттренингов.

Цель: повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах сохранения психологического и эмоционального здоровья дошкольников.

Задачи:

- создать условия для взаимодействия родителей и детей в решении трудностей в воспитании через мульттренинги;
- обучить родителей приемам реагирования в совместной деятельности с детьми по стабилизации психологического и эмоционального благополучия.

Организация мульттренингов предполагает 1 раз в месяц встречи с родителями и их детьми в вечернее время. Все мероприятия проводятся в парах родитель–ребенок; желательное количество пар от 5 до 10; использование парной педагогики (например: педагог-психолог и логопед, педагог-психолог и педагог – дополнительного образования) [1]. Для каждого мульттренинга подбирается мультфильм, составляется план-конспект, в котором отражены вопросы по содержанию мультфильма, дети сами подбирают вид творческой деятельности, пути решения обозначенной проблемы героя мультфильма. В табл. представлены проблемы, задачи, которые решаются в ходе мульттренинга, названия мультфильмов, игры и упражнения по сюжету мультфильма, примерные виды продуктивной деятельности.

Содержание мульттренинга

Трудности	Задачи	Мультфильм	Игры, упражнения	Продуктивная деятельность
1	2	3	4	5
Самовыражения и самопознания, проблемы в поведении	Формировать понятия о добре и зле	«Кот Леопольд»	«Копилка добрых дел» «Выбрасываем злость» «Ласковые имена» «Комплименты» «Пирамида любви»	Аппликация «Подарок другу»
	Научить распознавать чувства и эмоции	«Просто так»	«Четвертый лишний» «Кого – куда»	Конструирование из бумаги «Цветок»
	Правильно оценивать собственное поведение и поведение других	«Антошка»	«Я очень хороший» «Комплименты» «Царь горы»	Аппликация «Чудо ложка»
Страхи, тревожность	Обучение игровому проигрыванию переживаний психологического содержания	«Ничуть не страшно»	«Эхо» «Паровозик» «Узнай по хлопку»	Рисование «Мой страх»
Неумение справляться с трудностями	Научить справляться с трудностями, используя собственные возможности: знания, творчество, умение сотрудничать, силу воли	«Ивашка из двorca пионеров»	«Я смогу»	Аппликация «Подарок для Бабы Яги»

Окончание табл.

1	2	3	4	5
Неуважительное отношение	Формировать осознанное представление об уважении; воспитывать уважительное отношение к себе и близким	«Живая игрушка»	«Помоги слепому дедушке» Лото «Доброе дело» «Добрая тучка»	Конструирование из бумаги «Зайчик»
Обиды, неприятие себя, своей внешности	Формировать позитивное восприятие и отношение к себе, своему внешнему виду	«Рыжий, рыжий, конопатый»	«За что меня любит мама» «Я – лев» «Я очень хороший» «Ладошки» «Комплименты»	Аппликация «Чудо Ложка»

В ходе опроса родителей выяснилось, что мульттренинги помогают родителям разобраться в трудностях, связанных с эмоционально-волевой сферой детей. Родители научаются задавать правильные вопросы детям на понимание ситуации, начинают чаще поддерживать детскую инициативу и самостоятельность, оказывают своевременную поддержку в трудные моменты.

Таким образом, мы считаем, что во время мульттренингов происходит оптимизация детско-родительских отношений, сохраняются и приумножаются семейные ценности и традиций, улучшаются детско-родительские отношения и, как следствие, у детей укрепляется психологическое и эмоциональное здоровье.

Библиографический список

1. Островская Л.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников: Кн. для воспитателя детского сада. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1990.
2. Степанова О.А. Развитие игровой деятельности ребенка. М.: Сфера, 2009.

**НЕОБЫЧНОЕ В ОБЫЧНОМ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
«ВЕРТИКАЛЬНЫХ ПОВЕРХНОСТЕЙ»
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ
РАЗВИТИЮ**

*Т.С. Мокрова, Е.В. Мокрова
МБДОУ № 28, г. Канск*

Творчество – это неотъемлемая часть человеческой жизни, которое присутствует во всех сферах деятельности человека, начиная с самых ранних лет. Детское творчество – это уникальный способ самовыражения и развития личности ребенка [1]. Малыши проявляют себя в лепке, рисовании, конструировании, музыке, танцах. Они с удовольствием экспериментируют с различными материалами и техниками, создавая свои неповторимые произведения искусства. Творчество оказывает огромное влияние на развитие ребенка. Оно способствует:

- развитию мелкой моторики, которая в первую очередь влияет на развитие речи, мышления, памяти, внимания;
- развитию воображения и фантазии. Дети учатся придумывать новые образы, сюжеты, идеи;
- формированию самооценки и личностных качеств: самостоятельность, целеустремленность, трудолюбие, ответственность [3].

В центре изобразительной деятельности в нашей группе есть все необходимое для рисования: карандаши, краски, акварель, гуашь, бумага, кисточки, восковые мелки, фломастеры, трафареты и др. Но во время свободной игровой деятельности дети к этому центру интереса не проявляли. Чтобы активизировать деятельность рисования у дошкольников, мы стали применять технологию «вертикального рисования». Такая деятельность вызывает огромный интерес

у детей, а также способствует развитию следующих навыков и умений:

- силы и стабильности верхних конечностей. Использование больших вертикальных поверхностей позволяет детям использовать размашистые движения рук, которые способствуют развитию прочности и гибкости суставов и мышц верхних конечностей;

- билатеральной координации. При рисовании на вертикальной поверхности ребенку приходится использовать обе руки, что способствует развитию координации движений обеих рук;

- волевого усилия. Работа на вертикальных поверхностях требует большей концентрации внимания и усилий от ребенка, чем рисование на горизонтальной поверхности. Это помогает ему развивать волевое усилие;

- пространственные представления. При работе на вертикальных поверхностях ребенок учится понимать пространственные представления (вверх, низ, вправо, влево и т.д.), так гораздо проще соотнести слова с положением собственного тела в пространстве;

- зрительного внимания и зрительно-моторной координации. Подобные занятия способствуют развитию координации рук и глаз;

- силы мышц спины. Когда ребенок стоит на ногах или на коленях перед вертикальной поверхностью, на которой он рисует, это способствует развитию мышечного корсета позвоночника – осанки [3].

Для большей заинтересованности в работе мы использовали нетрадиционные техники и методы рисования: кляксография, печатание листьями, ниткография, примакивания, тычкования; использовали такие материалы, как ватные палочки, бумажные втулки разного диаметра, целлофановые пакеты, трубочки, природный материал, нитки и пластмассовые иглы, а также кисти с жесткой щетиной [4].

У детей появляется возможность увидеть самое необычное в обычном и взглянуть на мир глазами юного художника, передавая свои собственные фантазии такими интересными способами.

Для работы на вертикальных поверхностях в группе организовано интересное пространство, где дети свободно рисуют, используя разнообразный материал. Например, с помощью родителей изготовлен двухсторонний мобильный деревянный мольберт, к которому с обеих сторон закреплен рулон бумаги, что дает возможность рисовать сразу двум детям. Снизу мольберт оборудован полками, где находится все для творчества.

В виде вертикальных поверхностей используем настольные ширмы из полипропиленовых труб, обтянутые пищевой пленкой. Это дает возможность одновременно привлекать к творческой деятельности еще большее количество детей. Также используем индивидуальные деревянные рамки или рамки, изготовленные из картона, которые также можно обтянуть пищевой пленкой или заменить ее на ткань. По ткани ребенок работает, используя пластмассовые иглы и нити. В отличие от рисования на бумаге, пленка и ткань дарят новые визуальные впечатления и тактильные ощущения.

В работе на вертикальных поверхностях используем такие упражнения как: рисование пальчиками, ребенку предлагается нарисовать на вертикальной поверхности различные фигуры, используя пальцы; рисование ладошками; рисование с использованием шаблонов и трафаретов. Деятельность начинаем с пальчиковой гимнастики с использованием мячика су-джок, природного материала – сосновые шишки, небольшие камни и др. Работа строится от простого к сложному. В работе применяем стихотворения, потешки, песенки, сказки, музыкальные произведения, но также совместно с детьми придумываем интересные истории, тем самым вызываем положительные эмоции.

Работа на вертикальных поверхностях – это эффективный метод развития творческих способностей у детей. Такое творчество помогает им преодолеть трудности в развитии мелкой моторики, воображения, мышления, волевого усилия. Рисование на вертикальных поверхностях позволяет осваивать окружающее пространство, развивает умение ориентироваться на плоскости, как горизонтальной, так и вертикальной. Кроме того, такая практика является хорошей профилактикой мышечной зажатости и переутомления [1].

Библиографический список

1. Доронова Т.Н. Развитие детей от 3 до 5 лет в изобразительной деятельности. СПб.: Детство-ПРЕСС, 2019.
2. Колдина Д.Н. Рисование с детьми 3–4 лет. Конспекты занятий. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013.
3. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. М.: Педагогика, 2018.
4. Цквитария Т.А. Нетрадиционные техники рисования. Интегрированные занятия в ДОУ. М.: Сфера, 2011.

ПРИМЕНЕНИЕ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Насонова

МАДОУ «Детский сад № 301», г. Красноярск

В контексте ФГОС дошкольного образования современное образование все больше ориентируется на формирование важных личностных компетенций, развитие у школьников навыков самостоятельного решения проблем, совершенствование навыков оперирования знаниями и интеллектуальное развитие. В связи с этим формирование

технологического мышления, развитие исследовательских, инженерных и конструкторских навыков у детей дошкольного возраста является важной задачей.

STEAM-технологии являются эффективным инструментом развития технической компетентности будущих технических работников в стенах современных дошкольных учреждений.

STEAM-обучение – это не просто образовательная программа, а целый подход к обучению, объединяющий науку, технологии, инженерию, искусство и математику. Однако ключевым элементом этого подхода является экспериментальная инженерная деятельность, которая играет важную роль в развитии детей.

Применение STEAM-технологии также помогает детям системно познавать мир, анализировать логику явлений и понимать их взаимосвязь. Дети становятся любознательными и активными участниками процесса обучения, самостоятельно выявляют интересные проблемы, выбирают методы их решения и разрабатывают алгоритмы.

Кроме того, совместная работа, которая является неотъемлемой частью STEAM-обучения, помогает детям развивать навыки работы в команде. Взаимодействие с другими учениками, обмен идеями и решение проблем способствуют развитию коммуникативных навыков и умению работать в команде.

Все эти аспекты применения STEAM-технологии не только способствуют развитию детей, но и открывают перед ними широкие возможности в выборе будущей профессии. Дети не только приобретают знания и навыки в различных областях, но и развивают способность к критическому мышлению и инновационному подходу к решению проблем, что готовит их к вызовам современного общества. В этой связи нами был разработан проект по внедрению данной технологии в образовательный процесс.

Цель: внедрение образовательных модулей STEAM-технологии: «Конструирование из бумаги – «Оригами», «Экспериментирование с живой и неживой природой», «Математическое развитие», «LEGO-конструирование» в образовательное пространство группы для развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста.

Задачи: создать в группе педагогически целесообразную научно-творческую образовательную среду; организовать работу образовательных модулей STEAM-технологии; способствовать формированию у детей исследовательских и инженерных навыков, умения анализировать результаты проделанной работы, качеств, необходимых для работы в команде; способствовать заинтересованности родителей (законных представителей) с целью привлечения к совместному детско-родительскому познавательно-исследовательскому творчеству.

Участники проекта: дети старшего дошкольного возраста, педагоги, родители (законные представители).

Ожидаемые результаты проекта: задачи, поставленные в проекте, позволят организовать в группе условия, способствующие организации творческой продуктивной деятельности дошкольников, что в свою очередь будет способствовать расширению границ социализации детей в обществе, активизации познавательной деятельности и демонстрации своих достижений [1].

Деятельность педагогов: повышение квалификации и профессиональной компетенции в области STEAM-технологии; разработка и реализация проекта по внедрению образовательных модулей STEAM-технологии [7]: «Конструирование из бумаги – «Оригами» [3; 8], «Экспериментирование с живой и неживой природой», «Математическое развитие» [4], «LEGO-конструирование» в образовательное пространство группы [5]; создание условий развития предметно-пространственной среды [2], необходимых для

осуществления проекта; разработка материалов для детей мотивационного и познавательного характера; создание копилки дидактических и интерактивных игр для детей; разработка консультативных материалов для родителей (законных представителей); разработка методических рекомендаций для педагогов.

Деятельность с детьми: образовательные ситуации [6]; обучающие занятия; решение проблемных ситуаций [9]; дидактические игры [10]; сюжетно-ролевые игры; наблюдения; экспериментирование; детско-родительские творческие мастерские [5]; знакомство с работами других детей.

Деятельность с родителями (законными представителями): изучение консультативных материалов от педагогов; участие в выставках детско-родительского творчества; участие в открытых мероприятиях; участие в опросах для выбора интересной тематики для детей. Оценка результатов проекта представлена в виде таблицы.

Оценка результатов реализации проекта

Для детей	Для родителей (законных представителей)	Для педагогов
Повышение познавательного интереса; – повышение мотивации к обучению; – новые образовательные возможности, основанные на активной позиции	Родители (законные представители) имеют возможность погружаться в образовательный процесс ребенка и принимать в нем непосредственное участие	Повышение компетентности педагогов по теме STEAM-технологии; – деятельность педагогов при внедрении STEAM-технологии позволяет анализировать и классифицировать итоги своей работы

Методы STEAM-технологии можно использовать как в непосредственной образовательной, так и в самостоятельной деятельности детей.

Использование данной технологии развивает и активизирует мыслительные способности дошкольников.

Педагоги передают ценный опыт учреждения по осуществлению проекта на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, что в итоге вдохновляет педагогов на совершенствование профессиональных навыков. Устойчивость результатов инновационного проекта можно обеспечить, улучшая реализацию образовательных модулей через обучение педагогических кадров; создавая развивающую предметно-пространственную среду, которая полностью отвечает требованиям проекта; осуществляя научно-методическое сопровождение проекта; разрабатывая методическую документацию (программы, сборники, проекты); публикуя педагогический и управленческий опыт в печатных сборниках и электронных СМИ на региональном и федеральном уровнях; привлекая внимание родительской общности к значимости STEAM-технологий для обновления содержания дошкольного образования.

Библиографический список

1. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайловой.
2. Дыбина О.В. Творим, изменяем, преобразуем. М.: Творческий центр Сфера. 2010, 126 с.
3. Долженко Г.И. 100 оригами. М.: Академия развития, 2011. 771 с.
4. Ерофеева З.Т., Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников. М.: Просвещение, 1992.
5. Куцанова Л.В. Конструирование и ручной труд в детском саду. М.: Просвещение, 1990.
6. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. М.: Просвещение, 1990.
7. Оберемок С.М. Методов проектов в дошкольном образовании. Новосибирск, 2005.

8. Проснякова Т. Забавные фигурки. Модульное оригами. М.: АСТ-Пресс, 2011. 197 с.
9. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль: Гринго, 1996.
10. Смоленцева А.А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. М.: Просвещение, 1987.

**ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ
РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА
КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Н.Ю. Новикова

ЧДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД», г. Красноярск

Федеральная образовательная программа дошкольного образования предусматривает комплексный подход к обучению и развитию детей дошкольного возраста, учитывая их индивидуальные особенности и потребности. В контексте программы важное внимание уделяется созданию стимулирующей и поддерживающей образовательной среды. Предметно-пространственная развивающая среда определяется современными учеными по-разному. Так, например, Т.Н. Доророва и Н.А. Короткова считают, что среда представлена «совокупностью социальных и культурных предметных средств, которые определяют зоны ближайшего и перспективного развития ребенка, обеспечивают разнообразие видов детской деятельности и влияют на становление творческих способностей» [2, с. 11]. Л.С. Выготский подчеркивал, что «развитие ребенка начинается с установления отношений с материальной действительностью, т.е. со средой окружения» [1, с. 44]. Н.В. Микляева добавляет, что в дальнейшем «развитие ребенка осуществляется в социальной, образовательной и воспитательной средах, которые

вливают на формирование нравственности, социального опыта и отношений с окружающим миром вещей и людей» [3, с. 8]. В.А. Петровский с соавторами ввел термин «развивающая среда», которым этот ученый определяет то «окружение, которое влияет на развитие всех сторон личности ребенка – интеллектуальную, мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую и другие» [4, с. 14]. Предметно-пространственная развивающая среда в дошкольных учреждениях играет важнейшую роль в комплексном развитии детей дошкольного возраста, предоставляя уникальные возможности для активного исследования окружающего мира, формирования критического мышления, развития моторики и координации движений, расширения словарного запаса и развития речи, установления позитивных взаимоотношений с окружающими, освоения социальных навыков, управления эмоциями и стрессоустойчивости, а также развития творческого потенциала и самовыражения, что в целом способствует формированию личности, готовности к обучению и успешной социализации в будущем.

В данной статье мы рассмотрим, как образовательная среда влияет на психологическое здоровье детей разных возрастных групп и какие факторы следует учитывать для ее оптимизации.

Образовательная среда в дошкольном учреждении должна быть организована таким образом, чтобы поощрять и стимулировать игровую активность детей. Это может включать в себя игровые зоны, специально организованные игровые уголки, творческие мастерские, а также свободный доступ к разнообразным игровым и сенсорным материалам, материалам для экспериментирования и научной деятельности, художественным принадлежностям, природным элементам, музыкальным инструментам, различным символам, атрибутам, способствующим развитию творческого мышления и воображения.

Создание предметно-пространственной развивающей среды в современном дошкольном учреждении требует внимательного планирования и организации, учитывая потребности развития детей, принципы Федеральной образовательной программы и современные педагогические подходы. При построении условий предметно-пространственной развивающей среды важно учитывать множество аспектов, которые способствуют психологическому и эмоциональному здоровью детей. Перечислим несколько ключевых моментов:

1. Безопасность: обеспечение безопасности детей является первостепенной задачей при организации пространства. Необходимо исключить острые углы, опасные материалы и предметы, а также обеспечить надежную фиксацию мебели и игровых элементов.

2. Спокойная и уютная атмосфера: создание спокойной и уютной атмосферы помогает снизить уровень стресса у детей и способствует их эмоциональному комфорту. Это может включать в себя использование приглушенных цветов, мягких материалов, уютных уголков для отдыха и тишины.

3. Разнообразие стимулов: обеспечение разнообразия игровых материалов и зон стимулирует развитие различных аспектов личности ребенка. Важно предоставлять игрушки и материалы различных форм, текстур и цветов, а также разнообразные игровые зоны, отражающие интересы детей.

4. Возможность самовыражения: предоставление детям возможности для самовыражения и самостоятельного выбора игровых активностей и материалов способствует их эмоциональному развитию и самоутверждению. Это может включать в себя наличие свободного времени для игр по собственному выбору и доступ к разнообразным материалам.

5. Поддержка социальных взаимодействий: создание условий для социального взаимодействия детей способствует развитию их социальных навыков, эмпатии и умения

работать в коллективе. Это может быть организация совместных игровых зон, игр в ролевые игры или групповых занятий.

6. Учет индивидуальных потребностей: важно учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка при организации пространства. Это может включать в себя предоставление специальных уголков или материалов для детей с особыми потребностями, а также учет их предпочтений и интересов.

Соблюдение этих аспектов поможет создать благоприятную и поддерживающую среду для психологического и эмоционального развития детей, способствуя их общему благополучию и гармоничному развитию.

В ЧДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД» учтены основные аспекты наполнения образовательной среды, созданы центры активности и игровые уголки, специально оборудованные для развития различных сторон личности ребенка:

1. Центр творчества и художественной деятельности, где дети могут заниматься рисованием, лепкой, аппликацией, создавать коллажи и экспериментировать с различными художественными материалами.

2. Центр научных исследований и экспериментов, предоставляющий детям возможность проводить интересные научные опыты, изучать природу и окружающий мир, развивать умение задавать вопросы и искать ответы.

3. Центр игр и ролевых мероприятий, где создаются условия для воплощения различных ролей и сценариев игр, развивающих социальные навыки, воображение и эмоциональный интеллект.

4. Центр физической активности и спорта, оснащенный спортивным оборудованием и различными игровыми площадками, способствующими развитию координации, выносливости и здоровья.

5. Центр коммуникации и социализации, где создаются условия для взаимодействия детей и взрослых, обсуждения общих интересов, участия в групповых активностях и играх.

6. Центр музыкальной и ритмической активности, предоставляющий детям возможность играть на различных музыкальных инструментах, петь песни, танцевать и развивать музыкальные способности.

7. Центр экологического воспитания и изучения природы, где дети могут наблюдать за растениями и животными, заботиться об окружающей среде и учиться сохранять природные ресурсы.

8. Центр социокультурного развития, где дети могут познакомиться с различными культурами и традициями, участвовать в мастер-классах и культурных мероприятиях.

9. Центр здоровья и безопасности, организованный для обучения детей основам здорового образа жизни, правилам безопасности, оказанию первой помощи и гигиеническим навыкам.

10. Центр исследования истории и культуры, где дети могут изучать исторические факты, обычаи, археологические находки и создавать свои проекты на исторические темы.

11. Центр ранней профориентации железнодорожных профессий, где дети могут познакомиться с основами работы на железной дороге, узнать о различных профессиях, связанных с железнодорожным транспортом, и провести игровые мероприятия, моделирующие рабочие процессы на железной дороге.

12. Центр развития речи, оборудованный специальными играми, книгами, звуковыми материалами и интерактивными упражнениями, направленными на расширение словарного запаса, улучшение артикуляции, развитие грамматических навыков и стимулирование коммуникативных способностей у детей.

Взаимодействие родителей и педагогов в создании и развитии предметно-пространственной среды в дошкольном учреждении является ключевым аспектом успешного обучения и развития детей. Коллективное планирование и совместное обсуждение позволяют объединить усилия и определить наилучшие пути для создания стимулирующей и развивающей образовательной среды.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. Материалы и оборудование для детского сада: пособие для воспитателей и заведующих / под ред. Т.Н. Дороновой и Н.А. Коротковой. М.: ЗАО «Элти–Кудиц», 2003. 160 с.
3. Микляева Н.В. Предметно–развивающая среда детского сада в контексте ФГОС ДО. М.: Сфера, 2018. 128 с.
4. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 1993. 230 с.

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Ю.А. Прилукова, Н.Н. Девятко
МБДОУ № 132, г. Красноярск*

Проблема готовности детей к школе – одна из основных вопросов, которыми занимается педагогическая наука. Современная система начального общего образования предъявляет высокие требования к уровню подготовки детей, которые должны обладать базовыми навыками

и знаниями для успешного обучения. Определение уровня готовности ребенка к школе, выявление возможных проблем и предотвращение дезадаптации – важная часть решения этих задач. Педагоги, осознавая сложности, с которыми сталкиваются дети при поступлении в школу, замечают, что количество психологически незрелых детей постепенно увеличивается. Часто учителя не обладают навыками для коррекции такой ситуации.

Одной из ключевых целей дошкольной образовательной организации является развитие у ребенка таких личностных качеств, которые помогут ему осознанно контролировать свое поведение. Поскольку саморегуляция поведения играет фундаментальную роль в развитии социальных навыков, этому вопросу необходимо уделить особое внимание.

Подготовка дошкольников к обучению в школе является комплексной и многосторонней задачей, охватывающей все сферы жизнедеятельности старшего дошкольника. Для решения проблемы выявления готовности ребенка к школе необходимо определить базовые ориентиры и понятия, на которые следует опираться. Очевидно, что такими понятиями станут категории, раскрывающие суть психолого-педагогической готовности ребенка к обучению в школе, социализации, личностной готовности, дезадаптации.

В ходе анализа различных подходов к пониманию психолого-педагогической готовности ребенка к школе выявлено, что это явление представляет собой сложное образование, включающее несколько компонентов: личностную готовность, когнитивную готовность, эмоционально-волевую готовность и коммуникативную готовность.

Вопросы готовности детей к обучению в школе изучали представители отечественной и зарубежной науки. Так, проблемы готовности детей обучению в школе как значимом

продукте дошкольного возраста исследовали Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Т.И. Бабаева, М.М. Безруких и др. Ученые Е.Е. Кравцова, Д.Б. Эльконин делали акцент на значении и роли мотивационной готовности ребенка. Вопросы в области изучения путей и средств формирования мотивационной готовности детей к обучению в школе в условиях семьи и детского сада рассматривали Т.И. Бабаева, А.Л. Венгер, Т.А. Нежнова и др.

В рамках нашей работы мы будем опираться на личностную готовность, так как она является важным фактором в развитии детей старшего дошкольного возраста. Личностная готовность включает в себя развитие навыков и качеств, необходимых для успешной адаптации в учебной среде и формирования социальной позиции ребенка [4]. Осуществление постоянного мониторинга психологами и педагогами позволит нам своевременно корректировать развитие различных аспектов личностной готовности, чтобы обеспечить плавный переход в начальную школу.

На наш взгляд, наиболее емкое понятие данному явлению дает Л.С. Выготский. Он считает, что личностная готовность к школьному обучению – это определенный уровень развития социальных мотивов поведения и деятельности, определяющие внутреннюю позицию школьника и выражающиеся в отношении к школе и обучению, к педагогу и к себе [5].

Согласно мнению современных отечественных ученых, личностная готовность дошкольника представляет собой конкретное отношение к себе, правильное оценивание своих способностей и достижений, а также определенный уровень развития саморефлексии [2].

С целью изучения личностной готовности к обучению в школе на базе дошкольного образовательного учреждения № 132 г. Красноярска с воспитанниками была проведена

диагностическая методика «Лесенка» (А.Г. Щур) – для выявления адекватного отношения к своим способностям и уровню самосознания. В эксперименте приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста.

Старшему дошкольнику предлагается стимульный материал с нарисованной лестницей из 10 ступенек, на которой предлагается разместить себя в соответствии с вербализованной инструкцией [6]. Полученные данные были проанализированы, систематизированы и представлены в таблице.

Таблица

**Результаты по изучению особенностей самооценки
дошкольников**

Виды самооценки старшего дошкольника	Количество дошкольников, %
Низкая самооценка	3 дошкольника, 10 %
Адекватная самооценка	20 дошкольников, 67 %
Завышенная самооценка	7 дошкольников, 23 %

Анализируя таблицу, мы можем говорить о том, что низкая самооценка в выборке старших дошкольников выявлена у трех детей (10 %). Заниженная самооценка в старшем дошкольном возрасте встречается значительно реже, она основана на неуверенности в своих силах. Дети с заниженной самооценкой в поведении чаще всего нерешительны, малообщительны, недоверчивы к другим людям, молчаливы, скованны в своих движениях. Эти воспитанники обычно тревожны, не уверены в себе, трудно включаются в деятельность. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что он не понял, что надо делать и выполнит все неправильно; старается угадать, доволен ли им взрослый. Адекватная самооценка характерна для 20 детей (67 %). Дети, обладающие адекватной самооценкой, характеризуются уверенностью,

активностью, склонностью к анализу результатов различных видов собственной деятельности, стремлением к выяснению причины затруднений, настойчивостью в достижении цели. Завышенная самооценка и несдержанность, быстрое переключение на различные виды деятельности, не доведение начатого дела до завершения, отсутствие склонности к анализу собственных достижений, демонстративность и доминирование были выявлены у 7 воспитанников (23 % выборки детей старшего дошкольного возраста).

Выводы, сделанные в результате практического анализа самооценки старших дошкольников, указывают на то, что самооценка является важным элементом личности, который оказывает влияние на взаимоотношения ребенка с окружающим миром и на его осознание себя в этом мире. Кроме того, самооценка имеет значение для качества обучения ребенка и включает в себя формирование внутренней позиции школьника и адекватную оценку себя, что способствует успешной адаптации ребенка в школьной среде.

Библиографический список

1. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие. М.: Вентана-Граф, 2015. 184 с.
2. Грудненко Е.А. Психологическая готовность к школе. Подходы отечественных психологов к определению психологической готовности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. III междунар. науч.-практ. конф. № 3. Новосибирск: СибАК, 2019. С. 127–133.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Владос, 2001. 256 с.

4. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. URL: <http://www.twirpx.com/file/391290/> (дата обращения: 05.03.2024).
5. Сергеева Л.В. Мотивационная готовность к школе как основа успешного формирования универсальных учебных // Эксперимент и инновации в школе. 2012. № 1. С. 28–30.
6. Тихонова Т.М. Как составить психолого-педагогическую характеристику на ребенка младшего школьного возраста? Карпогоры, 2021. 22 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О.В. Прици

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В обществе постоянно происходят изменения, которые сказываются на всех сферах деятельности человека. Исследование проблемы адаптации/дезадаптации обучающихся к школе приобретает особую актуальность для психологии: ведь образовательная среда меняется вместе с обществом в целом.

Изучая историю проблемы школьной адаптации, исследователи отмечают, что в отечественной педагогике и психологии она долгое время не поднималась, либо рассматривалась косвенно, в основном в ее биологическом аспекте. Одной из причин игнорирования психологического аспекта данной проблемы называется вероятность возможности «бросить тень на отечественную систему образования, на советскую школу...» [4].

Процесс приспособления человека к условиям социальной среды непрерывен и связан с периодами кардинальной смены деятельности и социального окружения. Адаптация рассматривается не только как процесс приспособления к эффективному функционированию в данной среде, но и как активное освоение личностью окружающего пространства, связанного с ее способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию [2].

Следовательно, процесс адаптации может иметь два варианта своего развития. Его результатом может стать как адекватный психологический механизм, обеспечивающий в конечном итоге благополучную адаптацию, так и неадекватный механизм, приводящий к дезадаптированности ребенка.

При переходе с начальной на среднюю ступень обучения ученикам приходится приспособливаться к новым условиям (переход на кабинетную систему организации учебного процесса, предъявление повышенных требований к ученикам, различные стили педагогической деятельности учителей). В период адаптации наблюдаются снижение успеваемости, интереса к учению, появление признаков тревожности, неадекватные поведенческие реакции.

Практика показывает, что педагоги стремятся получить положительные результаты без учета того, что ученики находятся в процессе адаптации к новым условиям обучения, и без учета особенностей развития их личностных качеств. Необходимо изучить специфику вхождения учеников в новый этап обучения для обеспечения менее травматичного перехода учащихся с начальной на среднюю ступень школьного образования.

Наиболее важными для нас являются те положения, которые говорят о способности и специфике переключения младших школьников в новой ситуации. Так, Г.В. Залевский исследовал взаимосвязь психической ригидности с особен-

ностями адаптации ребенка к школе. Психическая ригидность опосредуется возрастными особенностями младших школьников, вступает во взаимодействие с другими интраличностными характеристиками ребенка (тревожностью, уровнем самооценки, эмоциональным компонентом отношений и др.) и влияет на характер адаптации к начальной школе [3]. Наличие высокой ригидности как состояния у младших школьников обуславливает более низкий уровень школьной адаптации, проявляющийся в трудностях усвоения программного материала, низкой учебной и творческой активности, в проблемах социального и эмоционального функционирования. Причиной ригидности как состояния является не столько сама по себе психическая напряженность, сколько смена образа и стиля жизни. Отсутствие новых форм поведения, адекватных приходящему на смену образу жизни, обуславливает инерцию фиксированных форм поведения в новых условиях. В этих состояниях ребенок может реагировать негибким поведением. Негибкость свойственна не всем детям и не в одинаковой степени тем [3]. В силу индивидуальных особенностей развития учеников и наличия у каждого собственного социального опыта процесс адаптации происходит неодинаково.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Арейская СОШ» Емельяновского района Красноярского края, в котором приняли участие 12 обучающихся 5 класса. Использовались следующие методики:

- 1) «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» (Г.Н. Казанцевой). В данной статье использовались данные III раздела данной методики, в котором нужно ответить на вопрос: почему ты вообще учишься? (Подчеркнуть наиболее соответствующий этому вопросу ответ и дописать недостающий). В таблице приводятся полученные результаты.

**Результаты диагностики, полученные по методике
«Изучение отношения к учению и к учебным предметам»**

Мотивы к учебе	Кол-во, в %
1. Это мой долг	10 %
2. Хочу быть грамотным	53 %
3. Хочу быть полезным гражданином	27 %
4. Не хочу подводить свой класс	23 %
5. Хочу быть умным и эрудированным	43 %
6. Хочу получить полные и глубокие знания	30 %
7. Хочу научиться самостоятельно работать	17 %
8. Все учатся и я тоже	13 %
9. Родители заставляют	10 %
10. Нравится получать хорошие оценки	53 %
11. Чтобы похвалил учитель	40 %
12. Чтобы товарищи со мной дружили	13 %
13. Для расширения кругозора	10 %
14. Классный руководитель заставляет	17 %
15. Хочу учиться	37 %

Мы установили, что основными мотивами, которыми руководствуются обучающиеся экспериментального класса, являются следующие: «Нравится получать хорошие оценки» – 53 % и «Хочу быть грамотным» – 53 %, «Хочу быть умным и эрудированным» – 43 %, «Чтобы похвалил учитель» – 40 %, «Хочу учиться» – 37 %.

По данным исследования можно сказать, что адаптационный период у чуть более половины школьников проходит успешно. Однако почти половина учеников проявили признаки общей дезадаптации. У таких детей низкая учебная мотивация, не очень хорошее отношение к учению, познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени. Процесс привыкания и приспособления в общем протекает удовлетворительно, но требуется дополнительное сопровождение школьников.

Психологическое сопровождение – система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития обучаемых в ситуациях учебного взаимодействия.

Задача школьного психолога, отмечает М.Р. Битянова, – создавать условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые выбрал он сам, в соответствии с требованиями педагога и семьи (а иногда и в противовес им), помогать ему делать осознанные личные выборы, конструктивно решать неизбежные конфликты, осваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимания себя и других. То есть деятельность психолога во многом задается той социальной, семейной и педагогической системой, в которой реально находится ребенок и которая существенно ограничена рамками школьной среды. Однако в этих рамках у него могут быть определены собственные цели и задачи.

Итак, сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия [1].

Библиографический список

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М., 2001.
2. Дорожевец Т.В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск, 1995. 154 с.
3. Залевский Г.В., Галажинский Э.В., Бохан Т.Г. Психическая ригидность как фактор школьной дезадаптации учащихся младших классов: диагностика, коррекция, профилактика. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. 128 с.
4. Степанов С.С. Азбука детской психологии. М.: Сфера, 2004.

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКАМИ

*И.С. Простакишина, Л.В. Арамачева
КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

В современных условиях обостряющихся противоречий в социальных отношениях необходимым фактором успешной социализации личности и основой ее психологического здоровья является разрешение личных и общественных инцидентов [2]. Поэтому среди проблем, стоящих перед образовательной организацией, одной из наиболее значимых является проблема профилактики межличностного конфликтного поведения подростков [6]. В то же время процессу профилактики конфликтного поведения детей подросткового возраста не всегда уделяется достаточное внимание.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования к личностным характеристикам выпускника можно отнести умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов, уважать закон и правопорядок, умение соизмерять свои поступки с нравственными ценностями [8].

Известные психологи и педагоги (Т.В. Драгунова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.А. Лабунская, Д.И. Фельдштейн, Н.В. Гришина, Г.С. Абрамова, А.Н. Прихожан, Н.Н. Толстых) сходятся во мнении, что именно общение со сверстниками является для подростка наиболее значимым и во многом определяет все остальные стороны его поведения и деятельности, развития личности. Л.И. Божович отмечает, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то круг интересов подростков в большей мере обусловлен

возможностью общения со сверстниками [3]. По характеру происходящих в данном возрасте изменений подростковый возраст в целом считается кризисным. Происходит становление личности младших подростков, теперь все больше внимания они уделяют своим интересам и предпочтениям, зачастую проявляя в этом принципиальную позицию [7]. В связи с этим столкновение интересов, конфликты между подростками – явление довольно распространенное [1].

Практика показывает, что межличностное взаимодействие в ситуациях конфликта вызывает затруднения у младших подростков. Нередко взамен анализа проблемы и поиска оптимальных путей ее решения подросток пытается интенсивным способом воздействовать на объект противоречия и производит действия, ведущие к эскалации конфликта [4; 5]. Это связано, прежде всего, с недостатком их коммуникативной и социальной компетентности.

Изучение особенностей социума, теории и практики профилактики межличностных конфликтов в школьной среде позволило выделить следующие объективно существующие противоречия:

- между запросом государства и общества на обеспечение безопасного образовательного пространства и существующей конфликтогенностью образовательной среды;

- между существующей потребностью системы образования в формировании личности, обладающей способностью к конструктивному разрешению конфликтов, и недостаточной исследованностью данной проблемы в научной психолого-педагогической литературе;

- между необходимостью профилактики конфликтного поведения обучающихся среднего звена школы и недостаточностью эффективных практик в указанной области.

Нами проведено исследование особенностей конфликтного поведения младших подростков в общении со сверстниками.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 28 подростков. По результатам обследования детей (тест Л. Михельсона, адаптация Ю.З. Гильбуха; тест Томаса-Килменна, адаптация Н.В. Гришиной; тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности») выявлена высокая степень конфликтности младших подростков. Зачастую сами дети являются инициаторами споров и скандалов. В типичных ситуациях общения, где требуется проявление эмпатии, испытуемые показали практические равные значения – зависимой и компетентной позиции. В ситуациях общения, связанных с беседой и выражением просьбы, у младших подростков сформирована компетентная позиция, которая говорит о том, что школьники в основном адекватно реагируют на разговоры и просьбы. Тип ситуации реагирования на отрицательные и положительные высказывания сверстников – определяется как зависимый, что можно интерпретировать как проявление неуверенного поведения, при котором человек теряет внутреннюю свободу. Достаточно высокий процент в этом типе ситуаций занимает агрессивная позиция, что говорит о том, что подростки стремятся «подавлять» партнера по общению. Таким образом, по результатам диагностики можно сделать вывод, что наиболее часто используемые стили поведения младших подростков в конфликтной ситуации – компетентный и зависимый тип, реже – агрессивная позиция. Для доли детей не характерна конфликтность, они стараются избегать критические ситуации, но при этом могут отстаивать свои интересы.

Важным аспектом профилактики конфликтного поведения младших подростков в общении со сверстниками является овладение различными стратегиями поведения в конфликтных ситуациях и гибкое их применение,

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Практикум-хрестоматия по возрастной психологии. М.: Прометей, 2018. 384 с.

2. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультационных запросов современных родителей, воспитывающих подростков 13–15 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2023. № 1 (63). С. 110–118.
3. Божович Л.И. Личность и формирование в детском возрасте. М.: Академия, 2014. 382 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2013. 277 с.
5. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 21–26.
6. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология подросткового возраста. М.: Юрайт, 2018. 406 с.
7. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2016. № 6. С. 26–32.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Редакция от 17 фев. 2023. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКА ЧТЕНИЯ КАК ФАКТОР, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНУЮ СРЕДУ

Ю.А. Романова

КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск

Безопасная образовательная среда является базовой ценностью современного общества. Психологическое здоровье отражает комфортное позитивное самоощущение,

наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности, адаптированность к социуму, успешное прохождение возрастных кризисов и трудностей, возникающих при освоении образовательной программы.

Чтение является сложным коммуникативно-познавательным процессом, активное формирование которого приходится на период начального школьного обучения. Диагностика сформированности навыка чтения проводилась на базе школы-студии интеллектуального развития «ЭвИлика» п. Емельяново (далее – студия).

В исследовании приняли участие 25 обучающихся 2–4 классов, обучающиеся в МБОУ «Еловская СОШ», МБОУ «Емельяновская СОШ № 1», МБОУ Емельяновская СОШ № 2, МБОУ Емельяновская СОШ № 3, МБОУ «Аэропортовская СОШ», МБОУ «Никольская СОШ», посещающие занятия в студии (2 класс – 17 человек, 3 класс – 2 человека, 4 класс – 6 человек).

Цель проведения диагностики – уточнение характера трудностей и степени отставания в навыке чтения у детей 2–4 классов. В основу выборки детей легли жалобы родителей на стойкие трудности в освоении основных школьных предметов (русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир) – низкая техника чтения, непонимание прочитанного, сложность запоминания и пересказа учебных текстов, как результат этого – низкие отметки, снижение учебной мотивации и нежелание ходить в школу.

Для диагностики сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста использовались стандартизированные методики, предназначенные для обследования чтения у учащихся 2–6 классов – стандартизированная методика исследования навыка чтения (далее – СМИНЧ) и тест оперативных единиц чтения (далее – ТОПЕЧ). Авторами данных методик являются А.Н. Корнев, О.А. Ишимова [1].

По результатам диагностики СМИНЧ из 25 детей, принявших участие в исследовании, только пятеро показали нормативный результат коэффициента скорости чтения (далее – КСЧ) – «норма чтения» (для 2 класса – более 44 слов в минуту; для 3 класса – 60 слов и более слов; для 4 класса – 80 слов и более). У 15 детей выявлена дислексия (во 2 классе чтение от 12 до 28 слов в минуту; в 3 классе – до 44 слов в минуту; в 4 классе – до 64 слов в минуту). У 5 детей – показатели по нижней границе нормы, то есть для 2 класса это от 32 до 40 слов в минуту; в 3 классе – от 48 до 56 слов, а в 4 классе – от 68 до 76 слов. Практически все дети продемонстрировали переход от слогового чтения к чтению целыми словами и только 2 ребенка (с КСЧ «норма чтения») – чтение целыми словами, угадывающее чтение длинных слов, при этом затруднения вызывало выставление ударений при чтении.

У 15 детей с дислексией и сниженной нормой чтения отмечается эффект утомления, техника чтения не стабильна; чтение монотонное, знаки препинания и паузы не соблюдаются.

При чтении наблюдались следующие ошибки: повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание вышерасположенной строчки вместо нижней (у 18 детей); правильно прочитывается начало слова, а окончание слова читается с искажениями (у 21 детей); замена близких по конфигурации букв («п»-«н», «в»-«д», «в»-«а» и т.д.) (у 13 детей); игнорирование «ь», ошибки в словах со стечением согласных, перестановка букв и слогов при чтении, пропуски слогов и слов при чтении (у 8 детей); трудности при пересказе прочитанных текстов; неумение пересказывать прочитанные тексты «своими словами» (у 20 детей).

Понимание прочитанного текста существенно затруднено, ответы односложные, с использованием слов из текста и слов, близких по смыслу.

При чтении про себя отмечается шепотное и артикуляционное чтение у тех же 20 детей с дислексией и сниженной нормой чтения.

Пересказ неполный, но последовательный, с соблюдением сюжетной линии, в частых случаях с помощью наводящих вопросов. При пересказе используют простые односложные предложения. Полученные данные представлены на диаграмме.

В соответствии с принципом системного строения высших психических функций чтение рассматривается как сложная функциональная система, в состав которой входит много компонентов, опирающихся на работу различных участков мозга. Для осуществления процесса чтения необходимы сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых и является психофизиологической основой процесса чтения. Сложности, выявленные в процессе исследования, свидетельствуют о недостаточности сформированности функций программирования, регуляции и контроля, несформированности отдельных компонентов речевой функции, функций энергетического обеспечения [2].

При этом только у одного ребенка имеется заключение ПМПК, отражающее наличие речевых нарушений и рекомендацией организации работы с узкими специалистами (педагогом-психологом) и созданием специальной образовательной программы.

Данные диагностики подтвердили жалобы родителей и свидетельствуют о необходимости проведения системной коррекционно-развивающей работы по формированию навыка чтения у 20 обучающихся из 25. При этом важно понимать, что навык сформированности навыка чтения предполагает не только оценку скорости чтения, но и отсутствие речевых ошибок, понимание прочитанного и возможность

смыслового пересказа ребенком и развернутых ответов на вопросы по тексту.

Соответственно, для формирования навыка чтения необходимо преодолеть трудности, связанные с формированием таких познавательных процессов, как произвольного внимания, пространственных представлений, слухоречевой памяти, вербально-логического мышления. В настоящее время не существует какой-то универсальной методики решения данной проблемы. Более того, использование того или иного подхода в условиях массовой школы практически невозможно, для этого должны быть организованы индивидуальные либо групповые занятия.

В настоящих условиях необходимым является создание психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы по формированию познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения.

Психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа должна быть нацелена на формирование познавательных процессов, участвующих в процессе осуществления чтения для обучающихся 2–4 классов, испытывающих трудности в овладении данным навыком. На каждое занятие отводится 1 час. Занятия проводятся индивидуально или небольшими группами (до 4 человек) 2–4 раза в неделю. Это дает возможность педагогу оказывать педагогическую поддержку, если у ученика возникают затруднения при выполнении поставленной ему задачи. Режим занятий должен соответствовать санитарным нормам и правилам. Реализация программы предполагает вариативность и доступность для адаптации исходя из особенностей детского здоровья.

Занятия в рамках программы должны быть выстроены в соответствии с поставленной целью – формирование познавательных процессов для преодоления трудностей

в формировании навыка чтения и иметь следующую структуру: упражнения на концентрацию и устойчивость внимания, на координацию/гармонизацию, на развитие зрительной памяти, на ритмичность мышления, на развитие наглядно-образной памяти, на развитие логического мышления, на развитие речи (со звуками/слогами/ чтение/работа с текстом), на развитие вербального интеллекта, на развитие слуховой памяти (разновидность образной памяти), на развитие гибкости мышления, на координацию/ гармонизацию, на развитие оперативности мышления.

Значимая роль чтения обусловлена его ведущим значением для восприятия и усвоения всей системы школьных знаний, для дальнейшей социализации обучающихся, поскольку основной поток информации представлен в виде печатных текстов [3]. Именно поэтому сформированность навыка чтения является фактором, обеспечивающим психологически безопасную среду, способствующим сохранению психологического здоровья обучающихся, более мягкой адаптации детей к образовательному процессу, снижению тревожности.

Библиографический список

1. Корнеев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей. СПб.: Изд-во Политехнич. ун-та, 2010. 72 с.
2. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 64 с.
3. Осипова В.В. Психолого-педагогический и нейропсихологический подход к решению проблемы неуспеваемости младших школьников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskij-i-neyropsihologicheskij-podhod-k-resheniyu-problemy-neuspevaemosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 02.04.2023).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕЛЕСНОЙ ПЕРКУССИИ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.Р. Усольцева, Е.С. Нестерова
МАДОУ № 257, г. Красноярск

В настоящее время система образования ставит высокие требования к качеству обучения. Педагоги начального и среднего звена общего образования отмечают, что увеличилось количество детей, которые не успевают усваивать программу. Распространенная причина – недостаточная сформированность речевых систем у детей. Возникает нарушение, дисграфия, которая обуславливает стойкие и специфические трудности при обучении в начальной школе.

Людей, страдающих дисграфией, во всем мире довольно много. Их насчитывается примерно 12 % от всего населения нашей планеты. Эти данные подтверждены общей статистикой. Например, в Евросоюзе каждый четвертый 15-летний гражданин сталкивается с проблемой письменной речи. Эти данные были опубликованы в 2018 г. в докладах экспертов Европейской рабочей программы образования и развития [3].

В России число обучающихся с дисграфией в последнее время тоже значительно возросло. По результатам исследований в общеобразовательных школах доля детей с дисграфией составляет более 30 %, в гимназиях – 20 %. В середине 70-х годов прошлого века детей с такими нарушениями было только 11 %. Если лет 15 назад в средних и старших классах ученики с такими проблемами были редкостью, то сейчас «дисграфиков» можно встретить в 6, 7

и даже в 10 классах. Одной из причин является высокий темп обучения и сложность учебных программ [3].

Дисграфия проявляется в затруднениях различать и сопоставлять предметы, воспроизводить (отстукивать) заданный ритм, ориентироваться в собственном теле. Ребенок пропускает буквы, пишет слитно слова. Основная причина дисграфического расстройства – нарушение зрительного гнозиса или его несформированность [1].

Чтобы этого не происходило, необходимо позаботиться о профилактике дисграфии на начальном этапе образования, т.е. в дошкольном детстве.

Для этого в нашем дошкольном учреждении мы систематически организуем профилактические мероприятия в рамках образовательной деятельности с момента, когда дети только поступают в детский сад.

Телесная перкуссия, исполнение ритмов без использования музыкальных инструментов, это эффективное средство развития чувства ритма у детей. Благодаря элементам телесной перкуссии у детей начинает развиваться речь, мелкая моторика, ориентировка в собственном теле, которая способствует профилактике различных видов дисграфии. Если к этому подключить музыку, то дети получают двойную пользу. Во-первых, бодрая и задорная мелодия доставляет массу положительных эмоций, улучшается настроение, стабилизируется частота сердечных сокращений. Дети от встречи с музыкой ощущают прилив сил. На музыкальных занятиях при добавлении танцевальных движений у детей развивается и общая моторика, они учатся двигаться, владеть своим телом, слышать и слушать.

Данную систему упражнений, направленную в том числе на профилактику дисграфии, начинаем включать в образовательную деятельность со 2 младшей группы. В группе дети изучают различные пальчиковые игры с предметами,

такими как шишки, шары су-джок, фасоль, прищепки, орехи. В художественно-эстетической образовательной деятельности музыкальный руководитель использует те же игры с предметами, но к этому еще добавляются постукивания, похлопывания, вокал и музыка, движение тела [4].

В средней группе дети уже могут самостоятельно использовать, помимо крупных предметов для музыкальных ритмических игр, такие как палочки, хлопки, притопы, щелчки. Благодаря разнообразным и ярким элементам телесной перкуссии дети получают положительные эмоции.

Для детей старшего дошкольного возраста уже можно предложить более сложные схемы, более длительное музыкальное сопровождение и перемещение в пространстве.

В образовательный процесс в детском саду мы активно вовлекаем родителей. Поэтому и в профилактике дисграфии без родителей нам не обойтись. Так, своим детям родители подготовили «Предметы для пальчиков»: цветные платочки, палочки различной длины и толщины, флажки, совместно с детьми собранные шишки, камешки. Таким образом, дети не только лучше ориентируются в собственном теле, но и учатся на любой предмет смотреть с другой стороны: шишки вместо ежика, фасоль заменяет речные камушки, соль заменяет снег, что является профилактикой дисграфии и развивает образное мышление.

Для родителей проводим мероприятие «Родительский клуб», где подробно и с интересом объясняем, как и с чем можно использовать элементы телесной перкуссии, например: под музыку отстучать ритм на ложках, вилках, по столу любыми кухонными принадлежностями или просто на ладошках. Чтобы это было не скучно, можно использовать свои колени, плечи, даже голову. Или правая рука танцует на левом колене или плече, и наоборот. Для организации семейного досуга можно посадить домочадцев в кружок

и научить передавать музыкальные предметы по кругу и под музыку, а с окончанием музыки простучать заданный ритмический рисунок. Все это развивает ориентировку в собственном теле и является хорошей профилактикой дисграфии.

Эффективность нашей работы подтверждается наглядными результатами. В начале учебного года мелкая моторика детей была слабо развита, наблюдались определенные трудности при ориентировании в собственном теле. В графических диктантах дошкольники совершали ошибки. После проведения комплекса занятий с использованием элементов телесной перкуссии в течение года мы отметили, что дети стали лучше справляться с поставленными перед ними задачами: отличать правую сторону от левой, усовершенствовалась мелкая моторика рук, появилась положительная динамика в написании графических диктантов. У детей повысился интерес к образовательной деятельности. Улучшился эмоциональный фон. Дети стали уверенны в себе, своих действиях и своих результатах.

Итак, использование элементов телесной перкуссии в музыкальной образовательной деятельности для профилактики дисграфии у детей дошкольного возраста является эффективным и результативным.

Библиографический список

1. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов. М.: Астрель, 2007. 158 с.
2. Лебедихина Т.М. Гимнастика: теория и методика преподавания. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. 112 с.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак-тов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
4. Теория и методика гимнастики : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. М.Л. Журавина, Е.Г. Сайкиной. М.: Академия, 2012. 496 с.

МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.С. Фадеева

заведующая МБДОУ № 305, г. Красноярск

Информационно-коммуникативная технология – это широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг. В современной образовательной среде ИКТ-технологии активно используются в различных направлениях работы с детьми.

Познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер, выраженный в той или иной предметной области знаний. В условиях дошкольного образования познавательный интерес является показателем любознательности ребенка, его психического здоровья.

По мнению доктора психологических наук И.В. Дубровиной, психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех возрастных этапах детства [2].

В основу развития познавательного интереса старших дошкольников нами заложена идея создания мультфильмов детьми в ходе экспериментальной деятельности. Для реализации данной технологии у нас имеется оборудование центра познавательно-исследовательской деятельности – цифровые микроскопы, ноутбук, телевизор, которое изначально было приобретено для проведения наблюдений, простейших опытов и экспериментов. Нами была закуплена и установлена программа, нашлись заинтересованные педагоги

и оговорены способы стимулирования работы данных педагогов в новом, для нашего образовательного учреждения, направлении работы с воспитанниками.

Создание мультфильма – это групповой творческий процесс, необычный для детей, где ребенок может проявить свою личность и способности. Одни проявляют свои художественные способности при создании собственного оригинального образа для мультфильма в изобразительной деятельности; другие демонстрируют свои возможности при озвучивании героев мультфильмов; третьи успешно делают анимацию с небольшой помощью взрослых.

Творчество есть процесс создания принципиально нового продукта [1]. Этот продукт должен быть действительно новым, то есть таким, которого раньше не было. В нашем случае, новый продукт – мультфильм. И всегда этот процесс вызывает бурю радостных эмоций и переживаний у детей. Мультфильмы получаются добрыми и познавательными, имеют огромное воспитательное значение.

Темы мультфильмов основываются на опытах и наблюдениях, которые педагог с детьми проводят согласно возникшему интересу детей группы, теме недели или некой проблемной ситуации.

Так, например, нами был создан мультфильм «Капелька», который показывает, почему нельзя есть снег. Педагогом на прогулке было замечено, что дети пытаются попробовать снег. Так как дети дошкольного возраста по природе своей – пытливые исследователи окружающего мира, было решено провести опыт со снегом. С помощью микроскопа дети увидели, что, когда снег становится водой, в нем можно наблюдать микроорганизмы, которые живут в талой снежной воде, а также с детьми проведена беседа, что эти микроорганизмы совсем небезопасны для здоровья человека.

Во время работы над мультфильмом дети идентифицируют себя с героем, идет этап развития самосознания

дошкольника, формируются взгляды на окружающий мир, развивается воображение и мышление.

Сюжетные линии мультфильма дети придумывают сами. В данном мультфильме дети решили, что героем мультфильма выступит мальчик, который на прогулке поел снег и после этого у него заболел живот. На «роль» мальчика дети взяли игрушку стикбот.

В работе над созданием мультфильма используются разные техники: перекладка, рисованные мультфильмы – рисуем персонажей на бумаге и вырезаем, двигаем вырезанные картинки; пластилиновая анимация (лепим из пластилина) – может быть плоской (перекладка) и объемной (предметная анимация); предметная анимация – используем готовые игрушки: объемные поделки детей (оригами, изготовленные из бросового материала, картон и т.д.), либо мини-игрушки, например, «лего», «стикбот», что позволяет оживить любимые игрушки; смешанные – используются в одном произведении несколько техник.

Увлекательная работа по созданию мультфильма способствует тому, чтобы сделать жизнь детей в группе увлекательнее, разнообразнее и интереснее, а педагогу проявить свои профессиональные качества, занять лидерскую позицию среди коллег.

Дети дошкольного возраста по природе своей – пытливые исследователи окружающего мира [3]. Подобная работа решает актуальные вопросы развития ребенка-дошкольника, в частности развитие его самостоятельности, творчества и инициативы, что определено федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

В настоящее время наше дошкольное образовательное учреждение имеет статус городской базовой площадки по данному направлению и делится опытом с педагогами детских садов города Красноярска.

Библиографический список

1. Веракса Е.Н., Галимов О.Р. Познавательльно-исследовательская деятельность дошкольников. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. 30 с.
2. Методы и приемы сохранения психологического здоровья дошкольника. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/metody-i-priemy-sohraneniya-psihologicheskogo-zdorovya-doshkolnikov-v-uslovijah-do.html> (дата обращения 12.03.2024).
3. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. 30 с.

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ И ПРОВЕДЕНИЕ ДВОРОВЫХ ИГР

Т.А. Фомина
МБДОУ № 28, г. Канск

В современном детском саду дети двигаются намного меньше, чем раньше. Причин и объяснений тому множество. Дошкольное детство – уникальный период в жизни человека, время, когда формируется его здоровье и интенсивно проходит процесс развития личности. Врачи отмечают, что у физически активных детей в лучшем состоянии находятся умственная работоспособность, лучше память и координация движений, а соответственно, они более самостоятельные и уверенные в своих силах [4]. По результатам наблюдения за уровнем развития детей 5–7 лет в старшей группе ДОУ было выявлено проблемное поле – дети часто болеют простудными заболеваниями. Поэтому нужно было проводить мероприятия на свежем воздухе

для профилактики ОРВИ. На основе этого был разработан проект «Любимая игра нашего двора».

Дворовые игры обеспечивают психологическую разрядку, восстанавливают душевное равновесие, избавляют от трансформации негативных эмоций на собственный организм [2]. Чтобы проект имел успех, к его реализации активно подключили родителей детей. В игре взрослый может увидеть и понять, что многие проблемы ребенка, касающиеся его здоровья, – из-за малой подвижности самих ребят. Чтобы родители не были в стороне, в самом начале было проведено родительское собрание, целью которого было усилить их мотивацию на совместную работу. Было проведено анкетирование, где родители могли проанализировать активность своего ребенка в свободное время. Из этого было понятно, что 64 % детей дома ведут сидячий образ жизни. И чтобы исправить это положение, мы отработали схему последовательных действий. Расписали в течение года организацию деятельности родителей (Кто, что будет делать?); определили время в режиме дня для ознакомления детей с новыми дворовыми играми (это будет вторая половина дня на прогулке, так как свежий воздух и активное движение благотворно влияют на весь организм).

В группе была собрана картотека дворовых игр по сезонам. Собираясь на игру, дети произносят веселые заклички, благодаря которым они с легкостью начинают играть.

Игры в осенний период на свежем воздухе являются первыми и наиболее доступными к закаливанию детского организма. Они способствуют повышению выносливости и устойчивости к неблагоприятным воздействиям внешней среды, особенно к простудным заболеваниям [1]. Одежда детей позволяет играть в игры более подвижные, такие как «Городки», «Классики», «Резиночка», «Съедобное/несъедобное». Эти игры – замечательный способ развития двигательной активности, координации движений, ловкости

и выносливости. Ближе к середине осеннего периода одежда детей более теплая, и игры подбираются таким образом, чтобы они не сковывали движений, например «Круг выжигало», «Выше ноги от земли», «Горячая картошка». В начале осени, привлекая детей к игровому взаимодействию, предлагались игры на эмоционально-личностное сближение, игры тактильного характера, в процессе которых дети держатся за руки, например, это игры «Ручеек», «Цепи кованные». Как только мы видели, что дети активно играют, доверяя друг другу, родители обучали детей играть в игры с правилами и с ведущим. Ведущего выбирали с помощью ранее изученных считалок или с помощью жеребьевки.

Зима – более холодное время года, но она доставляет детям огромную радость и неоценимую пользу здоровью. Подвижные, дворовые игры позволяют детскому организму активнее насытиться кислородом, что способствует лучшей работе мозга, хорошо тренируется выносливость, укрепляется сердечно-сосудистая система, увеличивается сопротивляемость организма к простудным заболеваниям [1]. В это время года проводятся игры «Два Мороза», «Ловишки», «Снежная королева», «Салки со снежками», «Метелица», «Мороз – красный нос», «Северный и Южный ветер», «Царь горы», «Варежка».

Для повышения двигательной активности детей в весенний период на прогулке большое значение имеет создание необходимых условий, использование различных предметов, игрушек, побуждающих их к различным двигательным действиям. В этот период проигрываем такие игры: «Гори, гори ясно!», «Золотые ворота», «Светофор», «Колечко-колечко», «Перебежки», «Жмурки», «Черевички, стоп», «Зайчик, зайчик, сколько времени», «Краски и маляр», «Зеркало», «Фантазеры», «Космонавты», «Третий лишний» [3].

Родители приняли активное участие в обучении своих детей дворовым играм, помогали в создании атрибутов. В конце года среди родителей прошел круглый стол, где они поделились своими впечатлениями.

Дворовые игры благотворно влияют на физическое здоровье детей; укрепляется иммунитет и повышается устойчивость организма к простудным заболеваниям; в процессе игр на улице ребенок получает необходимую дозу витамина Д, который незаменим в период активного роста и формирование костной ткани; наблюдается снижение психологических нагрузок. В рамках реализации данного проекта у детей наблюдалась положительная динамика физического развития за счет проведения подвижных игр на свежем воздухе.

Библиографический список

1. Антонов М. Дворовые игры на свежем воздухе. М., 2022.
2. Гаприндашвили Н., Новыш П. Энциклопедия забытых детских дворовых игр. М.: ЛитРес, 2020. 217 с.
3. Макеев С.Л., Макеева Т.А. 300 старинных игр, забав и развлечений от А до Я. ТД «Белый город», 2022.
4. Бриненко А.Ю. Роль физических упражнений в жизнедеятельности человека. Екатеринбург, 2019. 420 с.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.О. Фукс, И.В. Прокопивнюк
МБДОУ № 8, г. Канск

Здоровьесбережение в детском саду – это технологии воспитания культуры здоровья дошкольников, формирования здорового образа жизни. Основная работа педагогов

по здоровьесбережению детей основывается на обеспечении непрерывного, адекватного развития способностей детей на фоне физического, психического и социального комфорта в ДОУ.

Цель деятельности педагогов – создание условий для детей в направлении сохранения здоровья в период пребывания в ДОУ, сформировать необходимые компетенции для детей и их родителей, показать пример использования знаний в повседневной жизни.

Задачи:

- обеспечить условия для физического и психологического благополучия – здоровья – всех участников воспитательно-образовательного процесса;

- формировать представления и знания о ЗОЖ, пользе занятий физическими упражнениями, об основных гигиенических требованиях и правилах;

- реализовать системный подход в использовании всех средств и форм образовательной работы с дошкольниками для своевременного развития двигательных навыков, физических способностей и представлений детей о ЗОЖ;

- оказание всесторонней помощи семье в обеспечении здоровья детей и приобщению их к ЗОЖ.

Система здоровьесбережения в группе детского сада включает:

- комплекс закаливающих мероприятий (воздушное закаливание, хождение по «дорожкам здоровья», профилактика плоскостопия; хождение босиком: по еловым и сосновым веткам, «топтанье» в тазах, полоскание горла и рта, максимальное пребывание детей на свежем воздухе, бодрящая гимнастика);

- физминутки всех типов;

- оптимизация двигательного режима: традиционная двигательная деятельность детей (утренняя гимнастика, физкультурные занятия, проведение подвижных игр, прогулки).

Большую помощь педагогам в создании условий для здоровьесбережения дошкольников оказывают родители. Ведь здоровая семья – это семья с положительным отношением к здоровому образу жизни. Совместно с нами родители активно поддерживают здоровый образ жизни, поэтому включаются в работу с желанием, в группе уже зародились «здоровые» традиции, такие как детско-родительская конференция «Здоровье – всему голова!», спортивный праздник «Семейный саночный турнир», фестиваль «День варенья».

Детско-родительская конференция – это уникальная форма совместной работы ребенка с родителями, здесь семьи делятся своим опытом здорового образа жизни, которому придерживаются все домочадцы. Конференция представлена тремя основными секциями – «Здоровое блюдо моей семьи!», «Выходной с пользой!», «Мама, папа, я – спортивная семья!». Родители вместе с ребенком готовят и представляют: мастер-классы, медиапрезентации с комментариями и текстами различных жанров. Конференция всегда проходит в теплой и дружественной обстановке и, по словам родителей, заряжает здоровой энергией.

Еще одной формой работы является семейно-спортивный праздник «Семейный саночный турнир». Цель данного мероприятия – приобщение детей и родителей к физической культуре и спорту, получение заряда бодрости, энергии и положительных эмоций, сближение ДООУ с семьей. Основу программы физкультурного мероприятия составляют веселые подвижные игры, разнообразные физические упражнения, эстафеты. Игры и соревнования – это не только забава, но и одно из важнейших средств воспитания. Такие качества, как дисциплинированность, целеустремленность, умение быстро решать поставленные задачи, вырабатываются в игре.

Работа по проведению турнира состоит из нескольких этапов. На первом, организационном этапе с родителями и детьми проводятся беседы о пользе здорового образа жизни; совместно с детьми изготавливаются, а затем размещаются на информационных стендах памятки о пользе спорта и т.д. На основном этапе подбираются игры, эстафеты, готовятся атрибуты к турниру, составляется сценарий и проходит сам «Семейный саночный турнир».

Игры отличаются своей динамичностью и простотой, так как рассчитаны на любой возраст участников и не требуют дополнительного времени на разучивание. Они интересны и доступны для дошкольников и их родителей. Практикуются игры гендерного характера: для мам и девочек, пап и мальчиков. Во время проведения турнира команды демонстрируют подготовленное заранее домашнее задание – озвучивают название, девиз команды и приветствуют друг друга.

Заключительный этап – подведение итогов турнира, определение команды-победителя и совместное чаепитие в группе ДОУ.

Фестиваль «День варенья» направлен на формирование у дошкольников представлений о правильном питании и здоровом образе жизни посредством обогащения детей знаниями о пользе ягод и фруктов, а также на сохранение традиций приготовления варенья – десерта национальной кухни. Активное участие в фестивале принимают родители, бабушки воспитанников. Их главная задача – приготовить варенье, составить карточку с названием и рецептом приготовления, а также творчески подойти к представлению своего полезного десерта. Экспертами фестиваля являются дети и педагоги ДОУ.

Данные формы работы обеспечивают высокую активность педагогов, детей и их родителей. Они способствуют

созданию в дошкольном учреждении здоровьесберегающих традиций, что положительно влияет на воспитание интереса к физической культуре всех участников воспитательно-образовательного процесса. Организация совместной деятельности, в которой родители – не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса – важнейший способ взаимодействия в вопросе формирования ЗОЖ.

Таким образом, можно сделать вывод, что комплексный подход к организации и проведению здоровьесберегающих мероприятий позволяет внести нечто новое в традиционную работу с родителями, обеспечив тем самым более тесный контакт «воспитатель–ребенок–родитель». Это, несомненно, способствует установлению позитивно-эмоциональной атмосферы, благодаря чему родители становятся более открытыми для общения и предоставления педагогической информации.

Библиографический список

1. Бабынина Т.Ф. Диалог с родителями. Методический аспект взаимодействия детского сада и семьи. М.: Огни, 2019.
2. Батова И.С. Здоровье детей в зимний период. Специальное издание для взаимодействия взрослых и детей, педагогов и родителей. ФГОС ДО М.: Учитель, 2022.
3. Гулидова Т.В. Взаимодействие детского сада с семьей в физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников. Семейные праздники, физкультурные занятия, консультации для родителей. М.: Учитель, 2021.
4. Стефанович И.А. Взаимодействие педагогов и родителей в реализации физического развития детей 3–7 лет. Инновационный педагогический проект. Программа. М.: Учитель, 2018.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО И ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Чеснокова

МБДОУ № 28 «Ручеек», г. Канск

Социально-коммуникативное и познавательное развитие детей остается актуальной задачей в ДОУ. В группы детского сада поступают дети с психоречевыми нарушениями, которые проявляются в поведенческих отклонениях, в общении со сверстниками и взрослыми.

В своей работе мы отметили, что у ряда воспитанников встречаются трудности сосредоточения и переключения внимания, некоторое снижение слухоречевой памяти, трудности при рисовании, вырезании, негрубые речевые отклонения и особенности эмоциональной сферы. В современной педагогике существует огромное количество развивающих дидактических игр, пособий, способных развить сенсорные, двигательные, интеллектуальные способности ребенка [4].

Чтобы помочь ребенку скорректировать некоторые психические процессы, нами был разработан и внедрен проект по использованию нейроигр с целью развития детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность работы обусловлена тем, что нейропсихологические упражнения универсальны, не требуют какой-либо специальной подготовки. При регулярном выполнении они снимают усталость, повышают концентрацию, ответственную и физическую активность. В результате ребенок лучше адаптируется к изменениям, начинает легче усваивать информацию.

Главной целью работы стало создание условий для развития познавательной мотивации, любознательности и коммуникативных навыков старших дошкольников посредством использования в работе нейропсихологических игр. Несмотря на простоту и увлекательность, нейропсихологический подход в развитии дошкольников является эффективным инструментом работы, который имеет следующие преимущества:

- игровая форма обучения;
- эмоциональная привлекательность;
- многофункциональность;
- автоматизация звуков в сочетании с двигательной активностью, а не статичное выполнение заданий только за столом;
- формирование стойкой мотивации и произвольных познавательных интересов;
- формирование партнерского взаимодействия ребенка и педагога;
- активизация работы с родителями, повышение компетентности родителей в коррекционно-развивающем процессе [1].

Нейропсихологические игры и приемы использовались на индивидуальных и подгрупповых занятиях с детьми.

Игра «Повтори по точкам». Это игра разных уровней сложности. Цель: закрепление знаний о природном и предметном окружении, закрепление математических представлений, развитие логического мышления.

Игра «Дорисуй рисунок». Цель: закрепление математических и пространственных знаний, развитие творческого воображения. В ходе этой игры дети знакомятся с понятием симметричности предметов.

Игра «Покажи одновременно». Цель: развитие концентрации внимания, усидчивости, синхронизация работы левого и правого полушария, тренировка межполушарных связей, оптимизация и улучшение мозговой деятельности в целом.

Игра «Повтори жест». Полезна для тренировки навыков мелкой моторики, улучшения памяти. Дошкольникам необходимо повторить жесты рук или пальцев, изображенные на карточках.

Игра «Нейродорожки». Нужно провести пальцами по линиям сразу обеими руками. Главная задача – делать это одновременно.

Использование нейроигр и нейротренажеров благоприятно сказывается на развитии умственных способностей дошкольников. Нейропсихологические игры и упражнения развивают мозговую активность, повышают стрессоустойчивость, синхронизируют работу полушарий головного мозга, улучшают умственную деятельность, улучшают память и внимание, облегчают процесс чтения и письма [2].

Используя нейроигры, нейротренажеры, мы убедились в том, что они дают заряд положительных эмоций и способствуют развитию познавательной и социально-коммуникативной деятельности дошкольников.

Библиографический список

1. Быкова И.А. Обучение детей грамоте в игровой форме. СПб.: ДетствоПресс, 2019. 396 с.
2. Кравченко Л. Как развивать у детей межполушарное взаимодействие // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2019. № 6. С. 43–50.
3. Нейропсихология. Игры и упражнения. М.: АЙРИС-пресс, 2018. 112 с.
4. Нейропсихологические занятия с детьми: в 2 ч. Ч. 1 / В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. М.: АЙРИС-пресс, 2018. 416 с.
5. Нейропсихологические занятия с детьми: в 2 ч. Ч. 2 / В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. М.: АЙРИС-пресс, 2018. 144 с.

Раздел 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ. ГАРМОНИЗАЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ГАРМОНИЧНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

М.В. Брючко

МБДОУ № 305 «Созвездие», г. Красноярск

Психологическое благополучие семьи играет важную роль в формировании здоровых детско-родительских отношений. Когда в семье царит гармония и понимание, дети растут в атмосфере любви и уважения, что способствует их психологическому развитию и самооценке. Однако не все семьи обладают этими качествами, и в некоторых случаях необходима помощь профессионала для решения возникающих проблем.

Одной из главных задач семьи является создание условий для здорового развития детей. Важно, чтобы взаимоотношения между родителями и детьми были основаны на доверии, уважении и взаимопонимании. Дети должны чувствовать, что их чувства и мнения уважаются, и что они могут обратиться к родителям за помощью и поддержкой в любой ситуации.

Родители, заботясь о будущем своих детей, хотят, чтобы они были носителями всего наилучшего, видят их имеющими все то, что в них самих есть хорошего, и без их недостатков. Такое желание понятно и естественно. Однако оно часто приводит к нереальным, завышенным требованиям

по отношению к нашим детям и к себе самим как воспитателям [1; 6].

Гармония в детско-родительских отношениях способствует психологическому благополучию как детей, так и родителей. Дети, вырастая в поддерживающей и любящей семье, развиваются лучше как эмоционально, так и интеллектуально. Они учатся уважать и ценить других, а также развивать навыки коммуникации и конфликтного решения.

В то же время родители, находясь в гармоничных отношениях со своими детьми, испытывают большую удовлетворенность от родительства. Они радуются успехам своих детей, поддерживают их в трудные минуты и радуются каждому моменту, проведенному вместе. Это способствует укреплению связей в семье и созданию теплой и уютной атмосферы.

Однако не всегда все идет гладко в детско-родительских отношениях. Многие семьи сталкиваются с проблемами взаимопонимания, конфликтами и недопониманием. Это может привести к негативным последствиям для всех участников отношений. Дети могут испытывать чувство непонимания и отчуждения, а родители могут чувствовать себя неуверенно в своих родительских способностях [2; 3; 5].

В таких случаях важно обратиться за помощью к психологу или семейному консультанту. Специалисты помогут выявить причины возникших проблем, разобраться в конфликтных ситуациях и найти способы их разрешения. Они также помогут развить навыки общения и взаимопонимания, которые позволят укрепить детско-родительские отношения и создать благоприятную атмосферу в семье.

Таким образом, психологическое благополучие семьи и гармонизация детско-родительских отношений играют важную роль в формировании здорового психического развития детей и укреплении связей внутри семьи. Важно уделять

достаточно внимания развитию и поддержанию этих отношений, чтобы дети росли счастливыми и уверенными в себе, а родители испытывали радость и удовлетворение от родительства [3; 4].

Библиографический список

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства «Юрайт», 2002. 336 с.
2. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними СПб.: Речь, 2005. 240 с.
3. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. С. 22–44.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
6. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. 160 с.

ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Бутенко, А.И. Копанева, Т.Н. Марина

ЧДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД», г. Красноярск

Под успешным сотрудничеством педагогического коллектива и семьи подразумевают взаимообмен мнениями и идеями, чувствами, волнующими моментами по вопросам воспитания и образования детей. Их совместные усилия направлены на совершенствование педагогической культуры родителей, в процессе которого педагог сообщает

им знания, способствует развитию элементарных педагогических компетенций родителей.

Н.К. Крупская в своих «Педагогических сочинениях» писала: «Вопрос о работе с родителями – это большой и важный вопрос. Тут надо заботиться об уровне знаний самих родителей, о помощи им в деле самообразования, вооружения их известным минимумом, привлечение их к работе детского сада. Существенной стороной взаимодействия детского сада и семьи является то, что детский сад служит организующим центром и влияет на домашнее воспитание, поэтому необходимо как можно лучше организовать взаимодействие детского сада и семьи по воспитанию детей» [4].

Задачей сотрудников ДОУ является выработка единого направления в процессе становления и развития личности. Это станет вероятным только при постоянном взаимодействии и партнерстве педагогов и родителей. Важно при этом соблюдать соответствующие критерии: открытость дошкольного учреждения для семьи, готовность родителей взаимодействовать с педагогическим коллективом, использование наиболее результативных форм организации сотрудничества [2].

Свою работу с родителями мы начинаем на начальном этапе посещения малышами дошкольного учреждения, оказывая поддержку в успешном прохождении ребенком адаптации. Для этого воспитателям необходимо как можно больше узнать о ребенке, поближе познакомиться с семьей, выяснить педагогические проблемы, запросы родителей, выявить интересы детей. Инструментом решения данных задач является анкетирование «Социальный паспорт семьи». Проанализировав заполненные анкеты, и по собственным наблюдениям определяем наиболее значимые темы для повышения педагогических знаний и умений родителей. Также проводим индивидуальные беседы утром и вечером.

В родительском информационном уголке размещаем сведения о педагогах, номера телефонов, режим дня группы, расписание образовательной деятельности, разнообразные консультации, памятки, брошюры.

После завершения процесса адаптации детей педагоги начинали вовлекать родителей в жизнь детского сада, создавая условия для того, чтобы родители становились активными участниками традиционных праздников: «День знакомства», «День матери», «День пап», «Встреча Нового года», «День доброты», «Этот праздник – женский день», «Мой папа – Защитник», «Осенняя ярмарка» и др. [5]. Результатом проведения детско-родительских праздников и развлечений является объединение членов семьи, а также улучшение взаимоотношений педагогических работников и родителей. К тому же это хороший способ многое узнать о семьях детей, их домашних традициях, увлечениях. Принимая участие в совместных мероприятиях, взрослые и дети раскрывают свой творческий потенциал. Например, в ходе проведения праздника «День матери» все участники творчески подошли к выполнению заданий. Дети показывали свои умения в конкурсе «Парад моделей»: из подручных атрибутов создавали наряды для своих мам и бабушек. А мамы показывали свои умения в танцевальном и музыкальном конкурсах. Такой совместный досуг позволил детям и родителям испытать радостные и волнующие минуты. Традиционный спортивный праздник «Мой папа – Защитник» не обходится без участия пап. В играх, конкурсах и эстафетах, подготовленных воспитателями совместно с инструктором по физкультуре, папы и дети соревновались в скорости, ловкости, смекалке. Этот праздник всегда сопровождается большим эмоциональным подъемом.

Несмотря на частое упоминание в беседах родителей словосочетаний «здоровьесберегающие технологии» и «здоровый образ жизни», проблема приобщения семей

к здоровому образу жизни по-прежнему остается актуальной. Родители не всегда в достаточной мере обладают знаниями возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов.

Для решения данной проблемы совместно с родителями согласовываем оздоровительные мероприятия, используем разнообразные формы работы: совместные физкультурные занятия детей и родителей; педагогические беседы; общие и групповые родительские собрания; консультации; Дни открытых дверей. Родители имеют возможность посетить утреннюю гимнастику, физкультурные занятия, прогулку, закаливающие процедуры и другие режимные моменты. Воспитатели вместе с родителями оформляют стенгазеты и выставки рисунков на темы: «Солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья», «В здоровом теле – здоровый дух», «В стране здоровья», «Активный отдых нашей семьи» и др. Организовываем праздники: «День здоровья», «Здоровячок», «В гости к Неболейке». Совместно с инструктором по физической культуре проводим спортивные мероприятия: «Зарница», «Семейные Олимпийские игры», «Неделя сибирского здоровья».

В нашем учреждении функционирует семейный клуб «Сибирячки-туристы», который является результативной формой работы с родителями в вопросах оздоровления детей. Работа клуба подразумевает организацию туристических встреч один раз в месяц для стимулирования интереса детей и родителей к оздоровительно-воспитательной деятельности. Совместные выходы включают интеграцию различных видов деятельности и имеют физкультурную и познавательную направленность. Темы встреч варьируются с учетом возрастных особенностей детей группы, их склонностей и интересов, например: «Азбука туристов», «Основы

безопасности туристов», «Собираемся в поход», «Юный топограф», «Виртуальная экскурсия в национальный парк».

Наш детский сад принадлежит открытому акционерному обществу «Российские железные дороги», поэтому мы с родителями сотрудничаем в области ранней профориентации детей на профессии железнодорожного транспорта. В нашей группе есть мини-музей «Юный железнодорожник», который регулярно пополняется различными играми, дидактическими и наглядными пособиями, при этом родители являются активными помощниками в его оформлении. Совместно с родителями-железнодорожниками организуем интересные встречи, на которых они знакомят детей со своими профессиями, правилами безопасности на железной дороге.

Систематически вовлекаем родителей в проектную деятельность. В ходе реализации проекта «Экология и мы» нам потребовалась помощь родителей в предпроектной деятельности. Один из разделов проекта «Вода – удивительное вещество» предполагал активное участие всех членов семей воспитанников. На начальном этапе родители совместно с детьми собирали информацию об опытно-экспериментальной деятельности с водой, обсуждали собранные сведения. Следующим этапом было проведение наиболее интересных и еще неизвестных опытов. В результате совместной деятельности в группе пополнился центр «Познавай-ка», была создана картотека опытов с водой. Завершающим этапом стал просмотр фотографий с опытами, сделанными дома вместе с родителями. Продукт этого проекта регулярно используем в образовательной деятельности. Реализацией этого проекта мы достигли поставленных целей: развитие ответственности и активности детей и их родителей, формирование партнерских отношений, умения работать в команде.

Еще одной не менее эффективной формой работы мы считаем совместное участие всех членов семьи воспитан-

ников в творческих конкурсах [3]: «Осенние чудеса», «Мастерская Деда Мороза», которые проводятся в рамках детского учреждения, а также конкурсах, организованных ОАО «РЖД».

В заключение хотим отметить, что использование перечисленных и используемых нами форм организации совместной деятельности дошкольного учреждения и семьи оказывает благоприятное влияние на установление доверительных отношений между ними, а также бесспорно способствует повышению педагогической культуры родителей [1]. Это подтверждают результаты анкетирования родителей степенью удовлетворенности организуемой нами работы и увеличившийся процент (с 56 до 95 %) участников мероприятий.

Библиографический список

1. Дронь А.В. Взаимодействие ДОО с родителями дошкольников. Программа «Ребенок – педагог – родитель». СПб.: Детство-пресс, 2011. 96 с.
2. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОО: Методический аспект. М.: Сфера, 2005. 80 с.
3. Ковалева Е.В. Эффективные формы взаимодействия ДОО с семьями воспитанников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Иркутск: Изд-во ГАУ ДПО ИРО, 2017. 109 с.
4. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в 10 томах. Том 6 «Вопросы преддошкольного и дошкольного воспитания детей. Вопросы семейного воспитания и быта». М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1959. 630 с.
5. Пляскина Е.В. Современные формы работы с родителями в дошкольном учреждении: методические рекомендации. С. Троицкое: РМК, 2013. 60 с.

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Е.Ф. Валекжанина

МКОУ СОШ № 24 р.п. Юрты

Огромную роль в развитии и воспитании личности ребенка играют родители, пример их жизни и поведения, семейные ценности. «Одна из первейших обязанностей всякого гражданина и отца семейства, – писал К.Д. Ушинский, – приготовить из своих детей полезных для общества граждан; одно из священных прав человека, рождающегося в мире, – право на правильное и доброе воспитание». Чтобы выполнить эту ответственную обязанность и гражданский долг перед обществом, родители и учителя должны проникнуться стремлением сочетать свое частное благополучие с общественной пользой. Они должны иметь педагогические знания, для чего изучать педагогическую литературу; сознательно подходить к воспитательному делу, к выбору воспитателей и учителей, определению будущих путей жизни для своих детей.

Тема семьи – одна из ведущих в русской литературе. С примерами взаимоотношений в семье мы знакомимся еще в древнерусских произведениях: через все жизненные испытания проносят любовь и верность муромский князь Петр и его супруга, мудрая женщина, простолюдинка, Феврония («Повесть о Петре и Февронии Муромских»), а в конце жизни герои, принявшие монашество и живущие в разных монастырях, даже уходят из жизни в один день, и тела их, как гласит легенда, оказываются в одном гробу – это ли не доказательство преданности мужа и жены друг другу! Петр и Феврония канонизированы в 1552 г. Святые – пример истинно русской семьи, основанной на любви и верности.

Произведения древнерусской литературы призваны воспитывать молодое поколение образцами любви, мудрости, взаимоуважения.

Не менее интересны и поучительны произведения писателей XIX века, воспитывающие уважение к каждому члену семьи, помогающие понять: «настоящая жизнь» – в семейном счастье; а недолюбленный в детстве ребенок боится создать семью, боится взять на себя ответственность за любовь.

В автобиографической повести Л.Н. Толстого «Детство» (вторая половина XIX века) мы видим семью, где дети и взрослые любят и дорожат друг другом. Таковую семью мы называем исконно русской, счастливой, основанной на духовных ценностях.

Одной из главных тем романа Л.Н. Толстого «Война и мир» является семейная тема. Семья Ростовых, единственная из описанных в романе, служит образцом семейного счастья и наделена главными качествами: гостеприимством, мягкостью, щедростью. Дети Ростовых с раннего возраста впитали в себя любовь, нежность, заботу родных и унаследовали от родителей способность к сочувствию, соучастию, сопереживанию [3].

Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» знакомит с семьей Лариных, где между мужем и женой царит взаимопонимание и согласие. Их дочери, воспитанные на чтении французских романов, верили в предсказания луны и гадания на картах. Они были добры, наивны и чисты. И Евгений Онегин, не знавший родительской любви и ласки, отданный на воспитание «мадам» и «мсье». Ему не хватало любви в детстве, и это стало причиной неумения любить и ценить то, что имеешь.

Русские писатели всегда рассматривали семью как основу общества. Семейное воспитание относится к числу

тех вопросов, которые никогда не потеряют свою актуальность. Не только писатели XIX века, но и писатели XX и XXI веков говорят об этом.

Безнравственная атмосфера в семье, потеря уважения к родителям не только приводят к замкнутости и озлобленности подростка, но и явственно отражаются на его социальной позиции, взглядах, мотивах поведения.

В повести «Последний срок» В.Г. Распутина главной проблемой, несомненно, является вопрос смысла жизни, взаимоотношения людей, но также мы можем проследить проблему семьи или, если быть точнее, заботу о близких. Автор повести пытается донести до людей, что нужно помнить, почитать и заботиться о своих родителях. Ведь они дают нам возможность жить. И мы должны благодарить их за это. Но, к сожалению, в настоящее время многие дети, когда вырастают и «улетают из родительского гнезда», мало внимания уделяют родителям. Сейчас происходят даже такие случаи, когда дети выгоняют своих родителей из домов или же просто отдают их в дома для престарелых, чтобы избавить себя от лишних забот. Мы соглашаемся с автором, что в погоне за сиюминутными благами дети потеряли смысл жизни.

Главную причину нравственного упадка писатель объясняет утратой связи человека со своими корнями.

Дети из неполных семей отношения в своих будущих семьях выстраивают по аналогии с семьей своих родителей, поэтому очень важно показать, что безнравственные отношения – это не эталон поведения. Семья не будет полноценной без взаимного уважения, понимания, сострадания, любви. Поэтому нам очень важно на примере художественных произведений показать последствия неверно выстроенных семейных отношений, в чем преимущество полной семьи перед неполной.

В.П. Астафьев рассказом «Людочка» хотел показать читателю, что традиции семьи в настоящее время стали рушиться, между членами семьи исчезает взаимопонимание, а, следовательно, появляется пропасть. Писатель своим произведением призывает: «Люди, остановитесь! Посмотрите вокруг! Куда вы идете? К чему вы стремитесь?» Думая о Людочке, о ее судьбе, о той растлевающей, гнетущей обстановке, в которой живут ее ровесники и их близкие, невольно хочется воскликнуть: “Это хуже правды...”

Но не все так печально и пессимистично: в конце рассказа у матери находятся слова молитвы и отчим, как бы предугадывая мысли, обнимает ее. И хочется верить, что ребенок, рожденный со словами молитвы, будет по-настоящему счастлив в своей семье.

Стоит обратить внимание, что в семьях XIX века были проблемы, связанные с воспитанием детей, с их нравственным выбором, но это было естественным течением жизни, где возможны и ошибки при выборе правильного решения. Но читая произведения XX века, начинаешь задумываться над тем, что же будет дальше, ведь герои этих рассказов не просто потеряли умение общаться в кругу семьи и ценить семью как что-то очень важное, но более того, мы наблюдаем эгоизм, черствость, цинизм – и все это по отношению к близким и родным людям. Возникает вопрос, почему авторы рисуют именно такие картины взаимоотношений в семье? Наверное, потому, что именно в XX веке появились проблемы семейного воспитания и взаимоотношений в семье, поэтому В.П. Астафьев и В.Г. Распутин с болью в сердце показывают нам картины несовершенства нашего мироустройства.

Переходя к современным литературным произведениям, обязательно знакомимся с творчеством Татьяны Толстой.

При чтении рассказа «Факир» внимание детей акцентируется на том, что автор призывает нас не тратить время попусту на беспредельные мечтания, а любить и ценить то, что у нас уже есть, воспринимать действительность в реальных ее красках. Ценить свою семью, дорожить тем, что имеешь, не терять в череде бытовых неурядиц человеческое достоинство. Только в семье человек получает все то, что в последующем определяет его характер, привычки, мировоззрение и мироощущение.

На уроках литературы необходимо сделать акцент на этих произведениях, так как они ярко создают образ семьи как носительницы культуры, демонстрируют семейные ценности и традиции, что важно для воспитания подрастающего поколения. Художественная литература имеет для семьи большой воспитательный потенциал. С одной стороны, это примеры рассказов и сказок с разными отношениями в семье, образ литературных героев как пример для подражания или неподражания для ребенка, а с другой – возможность совершенствования педагогической культуры родителей, педагогов и самих школьников как будущих родителей.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве // Дошкольное воспитание. 2005. № 3. С. 101–106.
2. Горлова Г.А. Воспитание уважительного отношения к семейным традициям в период дошкольного детства // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. Т. 1. 2015. С. 3–26.
3. Демидова Н.И. Формирование образа семьи у старших школьников: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ РОДИТЕЛЯ СО СТИЛЕМ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА

И.Н. Волкова

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Воспитание ребенка начинается семьи, так как огромное количество времени он проводит именно в ней. Все, что он приобретет в семье в период детства, станет основой его дальнейшей жизни. Поэтому, учитывая важность воздействия семьи на развитие личности ребенка, необходимо обратить внимание на стили воспитания, а также их взаимосвязь с уровнем самооценки родителя.

Д.В. Поляков пишет о том, что семья, являясь общностью людей, которые могут быть связаны кровно, брачными узами или преемственностью поколений, выполняет огромное количество функций, большая часть из которых связаны с социумом. Например, контроль поведения детей взрослыми в социуме, организация досуга, эмоциональная поддержка, предоставление определенного социального статуса и др. Основываясь на данных социальных функциях, можно сделать вывод, что именно опыт взаимодействия в семье формирует у ребенка моральные и ценностные установки [5].

Основываясь на этом, можно сделать вывод, что каждая семья формирует свой стиль воспитания индивидуально. Это зависит от образа жизни семьи, уровня культуры и образования ее членов, представлений родителей о воспитании детей и др.

В.А. Вагнер выделил ряд характеристик, которые формируют понятие «стиль воспитания». К ним относятся: уровень контроля детей родителями, уровень заботы и опеки, уровень эмоционального контакта между родителями и детьми, характер влияния родителей на поведение детей,

количество запретов и др. Родитель редко использует только один стиль воспитания, чаще он может изменяться в зависимости от ситуации [6].

Ученые в области психологии, учитывая формы общения родителя с ребенком, выделяют следующие стили воспитания в семье: попустительский стиль, либеральный стиль, авторитарный стиль и демократический стиль [4]. Рассмотрим каждый стиль более подробно.

Попустительский стиль воспитания демонстрирует отсутствие интереса к потребностям и переживаниям ребенка со стороны родителя. Чаще всего происходит неосознанная демонстрация холодного отношения к ребенку, так как родитель сфокусирован только на собственных переживаниях и проблемах. В итоге ребенок часто вступает в конфликтные ситуации, так как родители не научили его дружить, сочувствовать, он не знает нравственных норм и запретов.

Либеральный стиль по своему содержанию имеет сходства с попустительским стилем. Но причиной такого поведения со стороны родителя является формирование самостоятельности у ребенка с ранних лет, что является ошибочным суждением. Родитель наделяет ребенка обязанностями взрослого, не учитывая возрастных особенностей, не объясняя правил поведения, не устанавливая границ, не оказывая поддержки. Отношения между родителями и детьми могут быть дружескими, но дисциплины в семье нет. В более взрослом возрасте дети стараются делать все одни, так как сильно развиты тревожность, замкнутость, эмоциональная отчужденность.

Авторитарный стиль является противоположностью либерального стиля, так как основывается на четкой установке границ дозволенного. В данном случае происходит значительное ограничение границ ребенка со стороны родителя. Причем требования могут быть постоянно жесткими,

и ребенок воспринимает это как справедливое решение. Родитель имеет четкое представление, каким должен быть ребенок и стремится всеми силами создать из него идеал, игнорируя потребности ребенка. Излишняя требовательность формирует ребенка, либо пассивного, либо агрессивного.

Демократический стиль является «золотой серединой» в описанных нами стилях воспитания. Он представлен в форме активного взаимодействия родителя и ребенка, установление контроля в зависимости от ситуации и возраста ребенка. В данном случае родитель интересуется потребностями ребенка, стремится ему помочь, прислушивается к мнению ребенка. Свобода действий ребенка допускается в демократическом стиле, но в соответствии с правилами поведения. Ребенок не становится идеальным, но прислушивается к замечаниям и стремится контролировать свое поведение. Демократический стиль воспитания основывается на сотрудничестве и делает большой вклад в гармоничное развитие личности ребенка в будущем [3].

А.А. Воронова в своей статье отмечает, что проблемы детей являются продолжением проблем родителей. Практика психологического консультирования показывает, в случае, если родители недовольны своим социальным статусом, профессией, взаимоотношениями с близкими, то это может отразиться на состоянии ребенка. Низкий уровень самооценки родителей может способствовать проекции своего негодования на ребенка, что характерно для большей части стилей воспитания. Поэтому самооценка родителей является важным критерием при выборе стиля воспитания своего ребенка [1].

В психологии описаны результаты исследований влияния самооценки матери на уровень привязанности к ней ребенка в раннем возрасте, что впоследствии может повлиять на выбор стиля воспитания. В статье Т.А. Козловой и О.А. Раздобаровой описаны результаты изучения влияния

самооценки матери на привязанность к ней ребенка. Исследование показало, что показателем высокой самооценки матери является большая самостоятельность ребенка, но также более выраженная активность в стрессовой ситуации. К тому же дети у таких матерей могут быть «индифферентными», то есть равнодушными, что может быть следствием попустительского стиля воспитания. У матерей с заниженной самооценкой ребенок проявляет высокую степень зависимости ребенка от матери [2].

Основываясь на изученных психологических исследованиях, можно сделать вывод, что уровень самооценки родителя может отразиться на эмоциональном состоянии ребенка, тем самым повлиять на его личностное развитие. Родитель может легко перенести свои проблемы на ребенка в рамках выбранного им стиля воспитания. Поэтому стоит обратить внимание и на характерные особенности уровней самооценки человека.

В психологии выделяют такие уровни самооценки, как адекватная, неадекватно завышенная, заниженная и низкая. Адекватная самооценка характеризуется точностью оценки своих способностей в достижении поставленной цели. Человек критически относится к себе, но также адекватно относится к критике со стороны. К неадекватно завышенной самооценке относится идеализация своей личности и превышение значимости своей ценности в отношении других людей. Напротив, человек с заниженной самооценкой уменьшает значимость и ценность своих способностей. Низкая самооценка основывается на тревожности, неуверенности, замкнутости. Межличностные отношения даются таким людям с трудом [6].

Таким образом, семья имеет особое значение в развитии личности ребенка, так как является первой социальной группой, в которой ребенок учится взаимодействовать с другими людьми, наблюдать за поведением членов семьи

в разных ситуациях и т. д. Данный социальный опыт для ребенка основывается на стиле воспитания, который использует родитель. Исследования в области психологии показали, что ребенок с ранних лет имеет определенный уровень привязанности к родителю. В свою очередь, родитель переносит на ребенка свое эмоциональное состояние, которое может изменяться под воздействием уровня его самооценки. Поэтому в первую очередь родителю необходимо работать над своей самооценкой для того, чтобы положительно влиять на развитие личности ребенка.

Библиографический список

1. Воронова А.А. Самооценка родителей как основа развития уверенности ребенка. URL: <https://spcdom.ru/about/articles/samootsenka-roditeley-kak-osnovarazvitiya-uverennosti-rebenka/> (дата обращения: 01.03.2024).
2. Козлова Т.А., Раздобарова О.А. Влияние самооценки матери на привязанность к ней ребенка и его образ себя в раннем детстве // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. С. 19–27.
3. Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Пермякова А.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. 2014. № 1. С. 16–26.
4. Орлова А.В. Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности детей дошкольного возраста // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 8 (62), часть 2. С. 111–114.
5. Поляков Д.В., Кухаренок А.Д., Мальцева И.О., Кукушка Г.В. Семья – основополагающий фактор успешного личностного развития // Коллекция гуманитарных исследований. 2020. № 2 (20). С. 13–19.
6. Психология развития: Словарь / под. ред. А.Л. Венгера. М.: ПЕР СЭ, 2005. 176 с.

ИГРОВЫЕ ТРЕНИНГИ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

*И.В. Груздева, О.В. Двоенко,
С.В. Койвестонена, Н.М. Четверо*

ЧДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД», г. Красноярск

В психологической науке существует многообразие смыслов и трактовок понятия «психологическое благополучие» [2]. В настоящее время феномен психологического благополучия считается формально изученным, но быстро меняющиеся современные внешние и социальные условия жизни ставят перед человеком новые вызовы [1]. Психологическое благополучие рассматривается как динамическая и многокомпонентная система или модель, где одной из основных составляющих является позитивное отношение с окружающими: умение сопереживать, способность быть открытым для общения, наличие навыков, помогающих устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми [4]. Кроме того, данная характеристика включает в себя желание быть гибким во взаимодействии с окружающими, умение прийти к компромиссу.

Данный аспект важно учитывать педагогу ДОУ в работе с родителями. Родители, так же, как их дети, вошли в новый коллектив группы. Они испытывают стресс, дискомфорт, не всегда умеют договориться, а зачастую и просто услышать друг друга [3; 5; 6].

В этой связи мы разработали цикл тренингов для родителей вновь набранных групп детского сада, направленных на сплочение родительского коллектива группы и педагогов детского сада, создание комфортной доброжелательной

позитивной атмосферы для взаимодействия. Важной особенностью этих тренингов является игровая составляющая, которая позволяет участникам свободно выразить себя и прочувствовать опыт взаимодействия по-новому.

Хотим поделиться своим опытом, представив один из таких тренингов.

Тренинг «Теплая встреча»

Цель: создание условий для психологического благополучия родителей.

До начала тренинга родителям предлагается теплый витаминный напиток шиповника под фоновую песню «Куда уходит детство». Затем участники занимают места в кругу.

Ведущий: Мы рады приветствовать вас на теплой встрече. Кто узнал песню, которая сейчас звучала? (Ответы родителей). Песня была написана в 1976 году, но она до сих пор не теряет своей актуальности. Наверное, потому, что мы все родом из детства. Так куда уходит детство? (рассуждения с родителями). Детство – это наши яркие воспоминания, они живут внутри нас. Просто взрослые люди ограничены множеством рамок, обязанностей, слишком много думают о чужом мнении, стесняются, боятся проявить себя. Говорят, счастлив тот, в ком живет ребенок. На нашей теплой встрече мы предлагаем вам посвятить это время себе и вспомнить себя ребенком. Ведущая деятельность для ребенка – игра. Поэтому мы с вами тоже поиграем. И вот эта детская игрушка (мяч) сейчас поможет нам в этом.

Игра «Назови имя»

Цель: знакомство участников встречи, создание непринужденной теплой обстановки.

Ведущий: Я предлагаю на минутку закрыть глаза и вспомнить, как вас в детстве называла мама. Передавая мяч,

мы будем озвучивать это имя. *Игра*. Сколько эмоций вызвала у нас эта простая игра. Сразу стало тепло и спокойно. Д. Карнеги говорил «Помните, что имя человека – самый сладкий и самый важный звук на любом языке». А теперь мы попробуем вспомнить имена всех участников.

Игра в кругу «Передай мяч»

Цель: закрепить знания имен всех участников, способствовать взаимодействию друг с другом.

Ведущий: Эта игра позволит услышать нам свое имя со стороны. Нужно обратиться по имени и бросить мяч, например «Оксана, лови мяч», а поймавший мяч ответит «Спасибо, Надежда». Игра. После этого упражнения все участники пишут свои имена на бейджах. Еще лучше узнать друг друга нам поможет следующая игра.

Игра «Поменяйтесь местами»

Цель: развитие межличностного взаимодействия, внимания, скорости реакции, творческого мышления, ловкости.

Участники сидят на стульчиках по кругу. Ведущий встает в центр круга: Я произнесу фразу: «Меняются местами те, кто...» и назову определенный признак. Игроки, у которых есть этот признак, должны поменяться местами. Задача ведущего – успеть занять свободное место. Кому не хватило стульчика, становится ведущим и называет свой признак.

Примеры признаков: у кого есть домашний питомец; кто любит мороженое; кто одет в синее; кто любит пешие прогулки; кто читает детям книги перед сном; кто сегодня съел кашу на завтрак и др.

Ведущий: Не всегда тревоги можно выразить словами. Иногда гораздо проще изобразить их на бумаге. Это мы сейчас и попытаемся сделать. Именно конкретизация беспокойств (страхов) поможет избавиться от неопределенности и выплеснет наружу то, что тревожит и мучает.

Упражнение «Мои тревоги»

Цель: научить выражать свои беспокойства и тревоги в рисунке, развивать умения справляться с ним.

Родителям предлагается взять листы бумаги и любые материалы для рисования (карандаши, краски, фломастеры). Предлагается изобразить свои тревоги и беспокойства.

Ведущий: Для преодоления тревог и чувства страха нужно смоделировать выход из сложившейся ситуации. Для этого есть множество приемов и способов (дорисовка «защитного объекта», закрашивание «страшного», уничтожение «зла»: скомкать, порвать, выбросить и т.д., дорисовка интересных, интригующих деталей («сюрприз»), видоизменение рисунка, превращение страшного в смешное, развитие (дорисовка) ситуации с возможными последующими решениями, украшение мрачного, преобразование в красивое).

Далее всем участникам предлагается использовать еще один вариант проработки тревог способом уничтожения «зла». Для этого необходимо скомкать рисунок с тревогами, превратив его в «снежок» и под веселую музыку устроить соревнование «Снежная битва», где участники разделяются на две команды и перебрасывают друг другу снежки, когда музыка останавливается, подсчитывает «нанесенный ущерб», побеждает та команда, у которой осталось меньше снежков. Игра повторяется 3 раза.

Ведущий: Наша встреча подходит к концу. Сейчас мы будем делиться своими впечатлениями тоже в игровой форме.

Рефлексия «Выбери свой поезд»

Цель: проанализировать опыт взаимодействия, полученный в ходе тренинга, свои мысли, эмоции, поведение.

Ведущий: перед вами несколько паровозиков с надписями, отражающими как позитивные, так и негативные высказывания в разных степенях их проявления. Возьмите

изображение вагончика и присоедините его к выбранному поезду. А теперь давайте прогуляемся по «Дороге добра».

Упражнение «Дорога добра»
(под музыку «По дороге с облаками»)

Цель: создание доброжелательной атмосферы, снятие тревожности, застенчивости, создание условий для повышения самооценки участников.

Все участники выстраиваются в две колонны лицом друг к другу, образуя дорогу. Один человек встает в начало дороги, закрывает глаза и начинает медленно идти между участниками, а все остальные в это время шепчут ему на ухо комплементы, оды восхваления, добрые слова поддержки («ты самый обаятельный, веселый, хороший друг» и т.п.). Дойдя до конца дороги, участник открывает глаза и встает в одну из колонн. Так, по очереди все участники проходят по дороге и купаются в море комплементов.

Таким образом, на заряде положительных эмоций завершается встреча родителей, воспитателей и специалистов детского сада. Родители становятся более открытыми друг другу и готовы к более продуктивному сотрудничеству с детским садом.

Эффективность таких игровых тренингов отмечают все участники образовательных отношений. Родители и педагоги смогли лучше узнать друг друга, найти общие интересы, стали более активно участвовать в жизни группы, предлагать новые идеи для реализации в совместной деятельности, а также снизилось количество конфликтных ситуаций во взаимоотношении взрослых.

Библиографический список

1. Асадуллин М.Р. Теоретический анализ понятия «психологическое благополучие» человека // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11, № 6А. С. 228–240.

2. Борисов Г.И. Подходы к изучению психологического благополучия // Психология образования: современный вектор развития: монография. Екатеринбург: Изд. Урал. ун-та, 2020. С. 157–174.
3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М.: Сфера, 2009. 80 с.
4. Карапетян Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014. Т. 123, № 1. С. 171–182.
5. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). СПб.: Речь, 2007. 224 с.
6. Разноцветное детство: игротерапия, сказкотерапия / под ред. Е.В. Свистуновой. М.: Форум, 2012. 192 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛУБ В ШКОЛЕ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С СЕМЬЯМИ ПОДРОСТКОВ

Т.Г. Думрауф

МАОУ СШ № 23, г. Красноярск

Семейная система – это первый и самый главный опыт близких отношений для любого человека. Качество семейных связей напрямую зависит от психоэмоционального состояния родителей. Уставшему от работы и семейных неурядиц родителю довольно сложно обеспечить подростку эмоционально стабильную позитивную развивающую среду. Это ставит перед нами вопрос о формировании ресурсов семейного благополучия [1].

Помимо индивидуальных психологических консультаций, в нашей школе для родителей в течение 3 лет реализуется программа психологического клуба «Семейная гостиная» как дополнительный ресурс для этого самого семейного благополучия.

Целью и задачами организации данного психологического клуба стало повышение педагогической и психологической культуры родителей, формирование ответственного, позитивного родительства; предоставление возможности общения и обмена опытом в решении проблем при воспитании подростков; гармонизация семейных отношений.

Целевая группа: родители обучающихся 5–11 классов.

Прежде чем запустить данный клуб, педагогом-психологом школы был организован онлайн-опрос для законных представителей подростков по определению актуальных тем для рассмотрения в данном формате. На основе запросов было разработано содержание программы.

Наиболее яркие мероприятия, реализованные в рамках психологического клуба «Семейная гостиная»:

- Потеря интереса к учебе у подростков – что делать и как избежать? (8 классы);
- Взаимодействие и помощь своему ребенку в кризисной ситуации (6–11 классы);
- Доверие и контроль в отношениях с подростком (5–6 классы);
- Шкала эмоциональных тонов, или почему дети начинают употреблять психоактивные вещества? (7–8 классы);
- Подросток и гаджеты: как жить в реальности, где Интернет повсюду? (6 классы).

Встречи (чаще с элементами психологического тренинга) осуществляются с родителями 1 раз в месяц. Длительность каждого мероприятия – 1 час. Количество участников в группе – 8–12 человек. Состав разный, в зависимости

от заявленной темы. Хотя на сегодняшний момент есть постоянные участники клуба.

Программа основана на построении отношений взаимного уважения и сотрудничества. После каждой встречи психологического клуба размещается пресс-релиз о прошедшем мероприятии и фотографии к нему на сайте образовательного учреждения.

В данной работе педагога-психолога с родителями подростков существовали и существуют сложности и риски при реализации подобного рода мероприятий. Основные среди них: отсутствие мотивации родителей; неготовность/ незрелость законных представителей к нестандартному диалогу при решении внутрисемейных проблем и школьной неуспешности их подростка.

Каждая встреча уникальна и неповторима. Родители все разные и интересны по-своему. Есть и высокомотивированные на саморазвитие и глубокий самоанализ взрослые; есть родители с протестным и демонстративным поведением. На самом деле, нет в мире плохого и хорошего. Все зависит от того, как ты на это смотришь. Кроме того, отмечена некоторая закономерность: чем старше дети, тем реже их родители посещают подобного рода мероприятия. После каждой встречи остается 1–2 человека для индивидуальной беседы с психологом по своему вопросу взаимодействия с подростком.

Анализ семейных ситуаций в группе помогает родителям взглянуть на себя со стороны, «глазами других». Они начинают лучше понимать собственные стереотипы воспитания, которые зачастую не являются результатом осознанного выбора, а обычно перенимаются «по наследству» от своих родителей. Участники клуба, отслеживая свои собственные чувства и переживания, осознавая действия и поступки, учатся лучше понимать своих детей. Освоение новых знаний, формирование умений и навыков внимательного выслушивания и эффективного взаимодействия

позволяет родителям учитывать возрастные и личностные особенности подростка и создавать условия для его успешного развития и взросления.

Перед нами встал вопрос о критериях отслеживания эффективности реализации программы. Были определены следующие показатели, по которым можно «измерить» продуктивность работы. Это уровень и степень добровольной вовлеченности родителей в мероприятия «Семейной гостиной»; повышение уровня обращений родителей за индивидуальной консультацией к педагогу-психологу; оптимизация внутрисемейных отношений (снижение частоты конфликтных ситуаций в системе «ребенок–родитель»). Все вышеуказанные параметры при отслеживании и диагностики имели положительную динамику.

Педагог-психолог может отметить, что некоторые родители «рисуют» у себя в голове нереалистические ожидания в отношении своих детей-подростков. Например, в запросах вроде: «Хотим, чтобы наш ребенок всегда слушался». Проявление таких нереалистичных ожиданий часто скрывает за собой бессознательный страх перед неспособностью справиться со сложной ситуацией либо с собственными эмоциями при неизбежных разногласиях [2]. Говоря о нереалистичных ожиданиях родителей, нужно выделить типы неадекватных запросов к психологу в ходе работы клуба. Такие запросы содержат в себе предельное обобщение, установку на избегание проблемы вместо решения, невротическое стремление к идеализированному совершенству (перфекционизм), а также манипулятивные запросы об управлении чьим-то поведением.

Основная идея организации работы психолога в школе с родителями заключается в следующем: помочь развитию личности ребенка и родителей путем снятия ограничений и освобождения потенциала. Эта идея изменения выражается в различных терминах: развитие, рост, актуализация,

интеграция [3]. Как известно в психологии, личностный рост – это постоянное развитие личностных качеств для повышения собственной эффективности. В том числе и в роли родителя подростка.

Работа педагога-психолога с родителями в рамках клуба «Семейная гостиная» повышает уровень осознанности законных представителей, тренирует навыки их положительного взаимодействия со своими детьми, формирует умения последовательности в воспитании и самопомощи в сложных ситуациях. Как результат увеличивается эмоциональная близость родителей и подростков, повышается их самооценка, снижается тревожность родителей за детей, формируются отношения сотрудничества в семьях.

Библиографический список

1. Бейкер К., Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. СПб.: Когито-Центр, 2022. 160 с.
2. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. М.: Класс, 1998. 27 с.
3. Морозов Д. Как восстановить эмоциональную связь с подростком? СПб.: Речь, 2016. 24 с.

ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ

С.С. Иконникова

*МБДОУ «Бархатовский детский сад», с. Бархатово,
Березовский район, Красноярский край*

Главной задачей дошкольного учреждения и современной семьи является воспитание всесторонне развитого, самостоятельного, уверенного в себе и своих силах ребенка [5]. Решение этой задачи зависит в первую очередь от взрослых,

которые находятся рядом с ребенком на всех этапах его взросления, единства их воспитательных позиций и требований. Поэтому важно выстраивание конструктивного взаимодействия образовательной организации – детского сада, в дальнейшем школы – и семьи ребенка. Родители и педагоги – соратники, партнеры, помощники друг другу в деле воспитания ребенка. Их взаимодействие строится на взаимопонимании, поддержке и уважении друг друга, сохранении, поддержании и развитии психологического здоровья детей и взрослых [4].

Выстраивание конструктивного взаимодействия педагогов и родителей требует пересмотра и обновления традиционных методов, которые в большей степени ориентированы на воздействие на родителей, и в исследованиях советского периода описываются как традиционные методы работы с родителями [2]. Нетрадиционные методы чаще ориентированы на взаимодействие педагогов и родителей, поэтому они наиболее интересны и находят наибольший позитивный отклик у родителей [3].

Анализ и обобщение собственного многолетнего опыта взаимодействия с родителями позволяет выделить наиболее эффективные методы взаимодействия педагога-психолога и родителей. Это метод игрового упражнения. Включение в процесс взаимодействия педагога-психолога и родителей компонентов игры позволяет в защищенной ситуации игры увидеть, осознать и принять позиции и мнения друг друга, научиться слышать и слушать друг друга, приобрести опыт совместного решения воспитательных задач и преодоления трудностей. Метод игрового упражнения может быть использован при различных формах взаимодействия педагога-психолога и родителей: семинар-практикум, тренинг и др. Этот метод позволяет приобрести новый опыт взаимодействия родителя со своим ребенком или воплотить в собственную воспитательную практику идеи педагогической науки [1].

Приведем несколько примеров подобных игровых упражнений, которые используются при организации различных форм взаимодействия педагога-психолога и родителей.

Педагогическая наука и практика утверждает тезис, что нельзя сравнивать детей между собой. При этом большинству родителей сложно удержаться от подобного сравнения. В контексте семейного воспитания сравнение чаще всего осуществляется с целью демонстрации ребенку его недостатков, провинностей и оплошностей. С целью осознания родителями важности и значимости этого тезиса родителям предлагается изготовить бумажный самолетик. Далее предлагается поразмышлять над вопросом, есть ли среди изготовленных ими самолетиков два абсолютно одинаковых и почему так получилось. Затем на крыле бумажного самолетика нарисовать солнце с 7 лучами и написать на лучах те слова, которые они хотели бы пустить в путешествие по группе. После запуска самолетиков родители приходят к выводу, что взрослые люди – при одинаковых условиях делают все по-разному. Нет кого-то или чего-то хуже или лучше. Есть другое! Никогда не сравнивайте своего ребенка с другими!

Приведем еще пример: родителям часто бывает трудно найти баланс между «можно» и «нельзя», чтобы ребенок при этом понял обоснованность запретов и, главное, соблюдал их. С целью поиска такого баланса родителям предлагается составить перечень запретов, адресованных своему ребенку. Затем выбирается один из родителей, который садится на стул в центр круга. Все остальные по одному подходят к нему и зачитывают то, что они запрещают делать своему ребенку. При этом педагог-психолог лентой завязывает ту часть тела, которой касается запрет. Например: «Не кричи!» – завязывается рот, «Не бегай!» – ноги, «Не трогай!» – руки и т.д. После того как выскажутся все родители, сидящему в центре круга предлагается пройти на свое место. Сделать

этого он не может, т.к. оказывается многократно связанным, его требуется развязать. Для этого каждый родитель корректирует свой запрет, снимая соответствующую ленточку, указывая не только на то, что делать нельзя, но и на то, как делать нужно. Например: «Не кричи – говори спокойно». Таким образом, суть запрета остается, меняется его форма.

С целью обращения внимания родителей на необходимость взвешенного выбора выражений, характеризующих деятельность ребенка и последствия его поступков, родителям предлагается объединиться в пары для преодоления короткой дистанции вдоль ленты. В паре родители распределяют роли: ребенка и взрослого. Для усложнения передвижения вдоль ленты предусмотрено введение особого способа передвижения. Например: спиной вперед не оглядываясь, со связанными ногами и т.д. Затем они начинают движение вдоль ленты, «ребенок» двигается, а «взрослый» сопровождает его движения словами, которые он читает с вытягиваемой им карточки. На карточках написаны следующие фразы: «Иди я тебе сказал! Немедленно иди! Неправильно идешь, иди по ленте!»; «Может, ты не пойдешь? А вдруг упадешь, еще испачкаешься?»; «Все в порядке, я иду рядом с тобой. Ты молодец, хорошо идешь». После окончания выполнения игрового упражнения с родителями обсуждается: как они себя чувствовали, в какой роли они себя чувствовали комфортнее, какие слова мешали им идти, какие помогли и подбадривали. В ходе этого обсуждения родители подводятся к выводу о необходимости выбирать выражения, комментирующие деятельность ребенка и последствия его поступков, актуализировать собственные эмоциональные состояния на позитивные и негативные оценки окружающих.

С целью обратить внимание родителей на необходимость гуманного отношения ребенку и процессу его воспитания используется язык метафор. Для этого игрового упражнения потребуется три стакана с водой, чайная ложка,

золотой порошок, ком земли. Родителям предлагается представить, что каждый из трех стаканов – это ребенок, родившийся с чистыми чувствами, у которого еще не сформировались или только начинают формироваться взгляды на мир и представления о нем. Внимание родителей обращается на первый стакан, который остается неизменным, т.е. без целенаправленного воздействия со стороны родителей. В него может что-то попасть, но без непосредственного участия родителей. Далее внимание родителей привлекается ко второму стакану, в который им предлагается бросить кусок земли и размешать его. Вода в стакане становится грязной и темной. Затем внимание родителей привлекается к третьему стакану, в который им предлагается добавить золотой порошок. Вода заиграла золотыми искорками. Этот пример со стаканами воды демонстрирует родителям процесс воспитания ребенка. Когда ребенок остается без должного внимания и надзора, он может развиваться и дальше, однако управлять направлением и содержанием воспитания родители в этом случае не могут. Когда родители вкладывают в ребенка «грязь» – крик, нарекания, недовольство, оскорбления и унижения, то ребенок начинает так же отвечать и нам. Когда родители вкладывают в ребенка внимание, любовь, уважение, то и ребенок отвечает нам доброжелательностью, позитивными поступками и поведением.

С целью осознания родителями качеств собственной личности используется следующее игровое упражнение. Родителям предлагается отыскать в себе то, что является их наивысшим достоинством (поиск светлого пятна). Для этого родители анализируют и сравнивают качества, которые они считают положительными и отрицательными. В ходе обсуждения собственных качеств родители делают вывод, что главным является не осознание своего «темного пятна», а стремление в себе что-то изменить, осознавая свои возможности в этом.

Описанные игровые упражнения составляют лишь небольшую часть из нетрадиционных методов, используемых в процессе выстраивания конструктивного взаимодействия педагога-психолога и родителей. Использование подобных игровых упражнений способствует более активному включению родителей (законных представителей) воспитанников в образовательный процесс детского сада, выстраиванию преемственности семейного и общественного воспитания. В то же время результаты родительского анкетирования, проведенного после проведения игровых упражнений, показали наличие значимых изменений в показателях оптимизации детско-родительских отношений: родители стали лучше понимать своего ребенка, значительно снизилось число детско-родительских конфликтов, родители отметили чувство эмоциональной близости и появление нового позитивного опыта взаимодействия со своим ребенком.

Библиографический список

1. Агавелян М.Г., Данилова Е.Ю., Чечулина О.Г. Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями // Воспитатель ДОУ. М., 2009, 127 с.
2. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ М.: Сфера, 2005. 80 с.
3. Лобанок Т.С. Нетрадиционные формы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. 2-е изд. Мозырь: Белый Ветер, 2003.
4. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста СПб: Речь, 2005, 215 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot17102013-n-1155/> (дата обращения: 18.02.2023)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ И ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДОО

Т.В. Ильина, И.Ю. Кербис, О.А. Сергеева, О.В. Швед
ЧДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД», г. Красноярск

Педагогическое взаимодействие ДОО и семьи состоит в создании благоприятных условий для личностного развития и роста детей, организации активной жизни человека, ведущего достойную жизнь. Основная задача педагога наладить взаимодействие с родителями, активизировать педагогическую, воспитательную деятельность семьи, придать ей целенаправленный, значимый характер [2]. Ряд исследований подтверждает, что дошкольное образование оказывает значительное влияние на психологическое состояние семьи. Позитивная атмосфера и опыт взаимодействия с педагогами и другими семьями способствуют укреплению семейных связей и повышению уровня удовлетворенности родителей и детей от процесса обучения и воспитания в дошкольном учреждении.

Семья является первым и основным местом обучения и воспитания ребенка, именно здесь заложены основы его развития и формирования личности. Родители играют ключевую роль в поддержке и содействии образовательному процессу, создавая дома благоприятную атмосферу для обучения и развития ребенка. Дошкольное образование, в свою очередь, является важным этапом образовательного пути ребенка, где он приобретает первичные знания, навыки и умения. В рамках дошкольного образования осуществляется реализация основных принципов ФОП, таких как гуманизация, индивидуализация и дифференциация образовательного процесса. Сотрудничество между семьей

и дошкольным образовательным учреждением в реализации ФОП позволяет создать единую образовательную среду, обеспечивающую полноценное развитие и обучение ребенка. Взаимодействие родителей с педагогами и педагогическим коллективом дошкольных учреждений способствует успешной адаптации ребенка к образовательной среде, улучшению качества образования и формированию позитивной образовательной среды для детей.

Вовлечение родителей в образовательный процесс имеет ряд значимых преимуществ: повышение мотивации и интереса к обучению, улучшение успеваемости, создание единого образовательного пространства, формирование позитивного эмоционального климата.

Семья – первая общественная ступень в жизни человека и занимает центральное место в жизни ребенка. В ней закладываются основы личности, для ребенка семья это среда, в которой складывается его психология, характер и вместе с тем его будущее. С самого рождения семья направляет сознание, волю, чувства ребенка. Под руководством родителей дети приобретают свой первый жизненный опыт, умения и навыки жизни в обществе [1]. В ЧДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД» выстроена традиционная система сотрудничества с родительским сообществом, что позволяет создать эффективную и доверительную партнерскую связь между семьей и образовательным учреждением, что в итоге способствует успешному обучению, воспитанию и развитию детей. Ниже представлены мероприятия, анализ эффективности и результатов:

1. Родительские встречи и обучающие семинары. В дошкольном учреждении активно реализуется просветительский проект «Родительский университет». Проект отмечен дипломом II степени на IV Всероссийском конкурсе образовательных организаций на лучшую организацию работы с родителями. Семинары включают различные темы, такие

как эмоциональное развитие ребенка, методы воспитания, подготовка к школе, речевое развитие.

2. Индивидуальные консультации с педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, педагогами дополнительного образования. Родители регулярно получают индивидуальные консультации по вопросам семейных отношений, воспитания, обучения и развития ребенка.

3. Семейные группы поддержки. Созданы семейные группы поддержки, где родители обмениваются опытом, получают поддержку и понимание от других родителей. Встречи включают различные темы, такие как организация и проведение детского дня рождения, семейные лайфхаки в воспитании детей.

4. Совместные занятия и мероприятия для семьи. Проводятся мастер-классы, различные игры, спортивные мероприятия, праздники, образовательные события и т.д., где родители и дети проводят время вместе, укрепляют семейные взаимоотношения.

5. Психологические тренинги для родителей. Организованы тренинги и семинары для родителей по развитию навыков эмоционального интеллекта, управлению стрессом, эффективному общению с детьми, разрешению конфликтов и другим важным аспектам семейных отношений.

6. Проведение семейных творческих проектов. Организованы совместные творческие проекты для семей, в рамках которых родители с детьми создают различные работы – от рисунков и поделок до сценариев для представлений. Это укрепляет семейные узы и развивает творческие навыки у детей.

7. Вовлечение родителей в праздничные мероприятия. Приглашение родителей участвовать в организации и проведении праздников и тематических мероприятий в детском саду. Это может включать подготовку костюмов, декораций, музыкальных номеров и т.д.

8. Проведение семейных игр и активностей. Организованы семейные игры и спортивные мероприятия, в том числе соревнования и забавные эстафеты, на которых родители и дети весело проводят время вместе, укрепляя взаимоотношения и командный дух.

9. Поддержка родительского саморазвития. Проводятся тренинги и лекции для родителей по саморазвитию, личностному росту и современным методикам воспитания. Это помогает родителям лучше понимать себя и своих детей, а также развивать свои навыки родительства.

10. Совместные проекты по социальным инициативам. Проводятся семейные проекты по участию в благотворительных акциях, экологических мероприятиях или других социальных инициативах. Это объединяет семьи, помогая детям понять важность социальной ответственности и взаимопомощи.

11. Семейные путешествия и туристические экскурсии. Организованы семейные путешествия и экскурсии для знакомства с культурным наследием, природными достопримечательностями или другими интересными местами.

Анализ эффективности показал, что данные мероприятия имеют положительное воздействие на психологическое состояние семей, укрепляются детско-родительские отношения, создается благоприятная атмосфера в дошкольном учреждении. Взаимодействие между семьями и педагогами стало более открытым и доверительным, что способствует общему развитию и благополучию всех участников образовательного процесса. Для формирования сотрудничества важно представлять детский коллектив как единое целое, как большую семью, которая сплочается и интересно живет, если организована совместная деятельность педагогов, родителей, детей. Взаимодействие участников педагогического процесса должно быть спланировано и организовано. Критериями эффективной работы педагогов с

родителями является: развитие положительного отношения к детскому саду, престижность ее восприятия, уважительное отношение к педагогическому коллективу; сформированность понимания сильных и слабых сторон ребенка, уважительное отношение к нему как личности и гордость за его достижения в саморазвитии [3].

В рамках современной системы образования значимость Федеральной образовательной программы (ФОП) для укрепления детско-родительских отношений и обеспечения качественного образования детей в дошкольном возрасте является неоспоримой. ФОП играет важную роль в создании общей методологической базы, определяющей содержание, цели и стандарты образования, что обеспечивает единообразие и качество образования в России. В контексте детско-родительских отношений ФОП способствует их укреплению, создавая единое образовательное пространство, где семья и дошкольное учреждение взаимодействуют на благо развития и обучения детей. Применение стандартов и требований ФОП способствует повышению качества образовательного процесса, что благоприятно сказывается на успехах детей в их образовании и развитии. Вовлечение родителей в образовательный процесс через различные мероприятия и консультации стимулирует их активное участие в жизни ребенка и формирует позитивные детско-родительские отношения. Для дальнейшего совершенствования сотрудничества между семьей и дошкольным образованием в рамках ФОП необходимо активно развивать информационное взаимодействие, создавать условия для участия родителей в образовательных мероприятиях и обеспечивать доступ к образовательным ресурсам и материалам. Развитие образовательной системы должно быть направлено на повышение квалификации педагогов и поддержку родителей в их родительской роли. Только совместными усилиями семьи и дошкольного

образования мы сможем обеспечить качественное образование и благополучное развитие каждого ребенка.

Библиографический список

1. Антонов А.И., Борисов А.Л. Кризис семьи и пути его преодоления. М.: Просвещение, 2003. 470 с.
2. Жук А.И., Казамирская И.И., Жук О.Л., Коновальчик Е.А. Основы педагогики. Минск: Аверсэв, 2003. 349 с.
3. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию. Федеральный закон (№ 436-ФЗ) // Школьная библиотека. 2012. № 6–7. С. 4.

ИГРА КАК ОСНОВНОЙ ВИД ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ВЫРАЖЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ

С.В. Киприна

МБДОУ № 33, г. Красноярск

Понятие и определение игры можно сформулировать следующим образом: это управляемый психический процесс, который непременно целенаправлен, обладает набором исполнительных действий и отличается гибкостью результативности [2; 5; 6]. В отличие от рутинного бытового функционирования, например от освоения навыков самообслуживания, игра направлена на получение удовольствия. Сенсорную стимуляцию, восторг от получения и формирования новых знаний и умений, радость и удовлетворение от достижения цели и обладания – все это дает игра. Более того, этот процесс всегда наполнен творчеством.

Также нередко игра помогает пережить травматический опыт и выработать адаптивные формы поведения в восприятии действительности и жизненном пространстве. В отличие от пассивно-познавательной деятельности (просмотр видео, прослушивание сказки), в игре ребенок активно взаимодействует с окружением и физическим, и социальным [1; 8].

Нельзя переоценить и роль взрослого в детской игре. Обычно детская игра изначально организуется и поддерживается взрослым или более компетентным ребенком, которые создают новую игровую ситуацию, структурируют ее, вводя правила или ограничения [3]. Именно взрослому необходимо подкреплять инициативу малыша с целью оказания ориентирующей или физической помощи. По мере дальнейшего психического развития ребенок все больше развивается в игре, самостоятельно иницилируя действия и манипуляции с игрушками, предметами, вещами и т.д. И здесь становится важным понимание, что в руках заинтересованного и компетентного родителя любой предмет может стать игрушкой, а любая ситуация – игровой [7].

В игровой процесс, который является интегральной частью обучения и развития, включаются следующие составляющие: 1) игра с тем, что уже определено и известно; 2) встреча с интересной для решения проблемой во время игры; 3) решение или преодоление проблемы в игре; 4) знакомство с новым понятием или навыком для разработки в игре; 5) проигрывание того, что выучено или преодолено. Таким образом, через игру дети взаимодействуют со своим окружением и приобретают новые знания о физическом и социальном мире. При этом старший партнер становится источником информации и культурного развития малыша. Игра со взрослым учит детей таким понятиям, как партнерство, синхронность, очередность, саморегуляция и самоконтроль, которые необходимы для формирования стабильного и позитивного эмоционально-волевого фона. Компетентный

в игровом отношении взрослый должен быть гибким и адекватным в выборе варианта взаимодействия с ребенком в процессе игры и, конечно, уважительно относиться ко всем вариантам развития игры или привлечению новых предметов, вещей в сам ход игровой деятельности. Развивать такую игровую компетентность и осуществлять ее в домашних условиях помогают специалисты сопровождения в детских дошкольных образовательных организациях.

Взаимодействие специалистов ДОО должно основываться на том, чтобы оказать помощь родителям в понимании сущности и динамики развития отклонений у их ребенка, в дифференциации и осознании слабых и сильных сторон малыша. Именно ясное понимание взрослыми имеющихся у ребенка проблем подготавливает их к участию в постановке реальных целей, разработке индивидуально-ориентированной программы его развития и направленному поиску наиболее эффективных способов психолого-педагогического воздействия. Нередко само известие о заболевании ребенка становится тяжелым эмоциональным испытанием для семьи.

И в первую очередь здесь сразу возникает непереносимое условие для преодоления психологических барьеров к принятию ситуации и достижения такой эффективности, о котором необходимо сказать, – это поддержка позитивного стиля взаимодействия с ребенком. Специалисты должны знакомить родителей с примерами позитивного подхода к воспитанию и с преимуществами гуманистической концепции в отношении к детям.

Следующим этапом, после того, как между родственниками и специалистами установлены доверительные отношения, является конструктивное сотрудничество, в основе которого лежит стремление и умение договариваться, строить и реализовывать совместное планирование системы игровых ситуаций.

Оказание информационной помощи также является одним из необходимых условий повышения родительской компетенции в дальнейшем воспитании детей с выраженными нарушениями и проблемами развития.

Психологическое консультирование как одна из форм сопровождения включает в себя психотерапевтический, психокоррекционный и профилактический компоненты [9; 10]. Поскольку родители могут быть не готовы к конструктивному сотрудничеству, они могут страдать психогенными расстройствами, иметь множество иррациональных идей, искаженных представлений, негативных ожиданий, закрепленных (вошедших в стойкую привычку) дезаппетивных способов решения проблем, в таком случае необходимо пролонгированное психологическое консультирование родителей, в процессе которого им будет оказана соответствующая помощь. С этой целью также могут проводиться специалистами сопровождения тренинги для родителей. Для родительской группы тренинг может стать наиболее эффективным способом формирования общих и специальных представлений и навыков взаимодействия и общения с ребенком, в том числе и в игровых ситуациях.

Еще одной немаловажной задачей специалистов сопровождения является облегчение взаимодействия между семьями. В процессе адаптации к особенностям, нарушениям, инвалидности ребенка члены семьи нередко теряют старые контакты с родственниками, друзьями, знакомыми, сослуживцами. Самоизоляция семьи ограничивает возможности психологической стабильности и личностного роста отдельных ее членов. Поэтому перед специалистами сопровождения появляется необходимость содействовать установлению самых разнообразных связей между семьями, включающих передачу опыта и знаний, культурный обмен.

Консультативное психологическое сопровождение семьи ребенка с проблемами в развитии включает в себя

несколько форм работы: семейные диагностические и совместные игровые сеансы для семьи и специалистов, индивидуальные консультации для родственников, а также работа с группами родителей. В целом задачами работы с родителями можно считать информирование их о заболевании ребенка, разрешение психологических проблем, связанных с ним, отказ от дезадаптивных идей и поведения, обучение навыкам эффективного взаимодействия с малышом и другими членами семьи.

Библиографический список

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: практическое пособие / авт.- сост. Л.В. Белкина. Воронеж: Учитель, 2004. 236 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 2020. 304 с.
3. Григорьева Т.Г., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения: хрестоматия. Новосибирск: Изд. Новосиб. ун-та, 1999. 207 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Сказкотерапия здоровья. Записки о клинической сказкотерапии. СПб.: Речь, 2016. 112 с.
5. Игры – обучение, тренинг, досуг / под ред. В.В. Петрусинского. М.: Новая школа, 1994. 368 с.
6. Игры – обучение, тренинг, досуг. Педагогические игры / под ред. В.В. Петрусинского. М.: Энроф, 1994. 136 с.
7. Матвеева Л.Г. Что я могу узнать о своем ребенке? Психологические тесты. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд., 1996. 320 с.
8. Мухина В.С. Детская психология. М.: Просвещение, 1985. 272 с.
9. Обухова Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы. М.: Юрайт, 2019. 275 с.
10. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В.П. Колосова, Н.В. Черноусова

ЧДОУ «Детский сад № 198 ОАО «РЖД», г. Красноярск

Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребенка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесного взаимодействия детского сада и семьи.

Почему необходимо устанавливать контакт с семьей? Один из важных механизмов социализации ребенка по И.С. Кону – это повторение одних и тех же требований к ребенку изо дня в день, единство воспитательных воздействий и их последовательность со стороны педагогов и родителей. Если это нарушается, то у ребенка начинается дискомфорт – он плохо усваивает правила поведения, начинает приспособливаться, хитрить.

Поиск новых форм работы с родителями остается всегда актуальным. Во ФГОС ДО говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОУ, повышение культуры педагогической грамотности семьи. Подчеркнуто, что одним из принципов дошкольного образования является сотрудничество ДОУ с семьей, ФГОС является основой для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития [3].

Взаимопонимание между семьей и педагогом необходимо обеим сторонам. Не секрет, что многие родители

интересуются только питанием ребенка, считают, что детский сад – место, где только присматривают за детьми, пока родители на работе. Как нелегко порой объяснить родителям, что ребенка надо не только накормить и красиво одеть, но и общаться с ним, научить его думать, размышлять, проявлять активность.

Как изменить такое положение? Как заинтересовать родителей в совместной работе? Как создать единое пространство развития ребенка в семье и ДООУ, сделать родителей участниками воспитательного процесса?

В статье представлена технология вовлечения семей в партнерские взаимоотношения с дошкольной организацией (из опыта работы). Чтобы выстроить эффективное взаимодействие с родителями, мы выделили следующие направления работы.

Информационно-аналитическое направление. С целью выяснения образовательных потребностей родителей, установления контакта, согласования воспитательных воздействий на ребенка провели анкетирование «Сотрудничество детского сада и семьи». На основе собранных данных выработали тактику общения с каждым родителем. Это помогло лучше ориентироваться в педагогических потребностях каждой семьи, учесть ее индивидуальные особенности.

Разработали критерий, который назвали «включенностью» родителей в образовательный процесс. Сначала этот критерий отражал количественные показатели присутствия родителей на групповых мероприятиях. Далее выделили качественные показатели: инициативность, ответственность, отношение родителей к продуктам совместной деятельности. Этот анализ позволил выделить три группы родителей.

Родители – лидеры, которые умеют и с удовольствием участвуют в воспитательно-образовательном процессе, видят ценность любой работы детского учреждения.

Родители – исполнители, которые принимают участие при условии значимой мотивации.

Родители – критические наблюдатели. Изменение восприятия родителей как участников образовательного процесса привело к изменению понимания типов семей: активные участники педагогического процесса, заинтересованные в успешности своих детей; заинтересованные, но желающие решить проблемы с помощью специалистов; равнодушные, живущие по принципу «меня воспитывали так же». У нас появилась возможность дифференцированного подхода к родителям во время проведения совместных мероприятий.

Познавательное направление – это обогащение родителей знаниями, умениями в вопросах воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста. В реализацию этого направления привлекли специалистов учреждения (педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, старшая медицинская сестра и т.д.), совместно разработали и провели с детьми и родителями новые, наиболее эффективные формы работы: игровые тренинги «Воспитайте меня правильно», акции «Семейная книга», «Настольные игры или гаджеты?», «Лента памяти», интерактивные практикумы «Сдавайтесь, у меня истерика!», «А я хочу и никого не слышу!», познавательные квесты «По следам Василия Сурикова», «Расколдуем Красноярск» и другие. Родители вместе с ребенком осваивали способы бесконфликтного общения, узнавали о разных формах познавательного семейного досуга. В результате у родителей повысился интерес к образовательной деятельности в учреждении, они стали активно принимать участие в совместных мероприятиях, делиться своими достижениями, обсуждать возникшие проблемы и затруднения.

Наглядно-информационное направление включает в себя: оформление «Библиотеки классного родителя» и наполнение ее психолого-педагогической литературой, играми;

фотовыставки: «Мама и я, счастливые мгновения», «Папа, мама, я – дружная семья»; «Копилки Добрых дел», где дети с родителями отмечают свои добрые дела, сделанные в детском саду.

Досуговое направление в работе с родителями оказалось самым привлекательным, полезным, но и самым трудным в организации. Это объясняется тем, что любое совместное мероприятие позволяет родителям увидеть со стороны своего ребенка, апробировать разные подходы, посмотреть, как это делают другие, то есть приобрести опыт взаимодействия не только со своим ребенком, но и с родительской общественностью в целом. Наиболее яркими массовыми стали такие мероприятия, как: совместные походы выходного дня «За здоровьем в Гремячую гриву», «Плюшки – покатушки»; игровые программы «А во что играли мои родители?», «Суперсила моей семьи»; праздники «Ярмарка народ собирает и веселье начинается», «День рождения детского сада».

Важным моментом в системе работы с родителями является похвала. Каждый человек, сделав какую-нибудь работу, нуждается в оценке своего труда. «Похвала полезна хотя бы потому, что укрепляет нас в доброжелательных измерениях», – писал Ф. Ларошфуко. На совместных встречах мы вручаем благодарности, дипломы родителям за активное участие в событиях детского сада, ввели ритуал благодарности в конце каждого мероприятия, где каждый может выразить благодарность в разной комфортной для него форме.

Использование разнообразных форм работы дало определенные результаты: родители из «зрителей» и «наблюдателей» стали активными участниками встреч и помощниками, создана атмосфера взаимоуважения, взаимопонимания. По результатам повторного анкетирования в группе нет родителей – наблюдателей; на 30 % увеличилось число родителей – лидеров; до 67 % выросло количество родителей – исполнителей.

Таким образом, использование данной технологии и разнообразных форм работы с семьями воспитанников позволяет заинтересовать и вовлечь родителей в образовательную деятельность дошкольной организации.

Библиографический список

1. Арнаутова Е.П. Планируем работу с семьей // Управление ДОУ. 2002. № 4. 66 с.
2. Богомолова З.А. Формирование партнерских отношений педагогов и родителей в условиях сотрудничества в ДОУ // Дошкольная педагогика. 2010. № 2. С. 54–58.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» от 17.10.2013. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1e5c4ddb4c33/> (дата обращения: 07.03.2024).

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Т.А. Корнева

МБДОУ ДС № 72, г. Старый Оскол, Белгородская область

Одним из основных институтов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, является семья. Осознание и реализация в семье необходимости и возможностей формирования духовно-нравственных основ личности – одно из условий полноценного развития человека. Общение с детьми – занятие радостное и необходимое. Эти прекрасные минуты детства – основа формирования гармонической личности. Человека воспитывает вся жизнь, начиная с семьи.

В дошкольном возрасте это особенно актуально, поскольку родители значимы для ребенка как образцы для

подражания. Каждая семья несет ответственность за воспитание своих детей и за то, какие качества характера она им прививает.

Отношения с родителями, структура семьи и взаимоотношения между родителями оказывают важнейшее влияние на дошкольников, однако расширение контактов с внешней социальной средой приводит к тому, что все более сильное влияние на них оказывают другие взрослые. Семейное воздействие на детей уникально по интенсивности и результативности. Оно осуществляется непрерывно, одновременно охватывая все стороны формирующейся личности, и продолжается многие годы. Это воздействие основано на устойчивости контактов, и что очень важно – на эмоциональных отношениях детей и родителей между собой. В процессе семейного общения передается жизненный опыт старших поколений, уровень культуры, чувств и поведения.

Значительное место в системе работы педагога с родителями воспитанников отводится психолого-педагогическому просвещению. Накопление психолого-педагогических знаний родителей должно быть тесно связано с развитием их педагогического мышления, практических умений и навыков в области воспитания.

Проблема взаимодействия детского сада и семьи переросла из традиционной педагогической идеи, обозначенной в литературе как связь с «родителями» в «работу с родителями».

Родители и педагоги – две мощнейших силы в процессе формирования личностных качеств дошкольника, роль которых невозможно преувеличить. У обеих сторон есть свои преимущества, свои достоинства, своя специфика.

Традиционные формы работы с родителями:

- родительские собрания;
- индивидуальные консультации педагога;
- посещения на дому.

Универсальной формой взаимодействия педагога с родителями по формированию личностных качеств дошкольника является родительское собрание.

Родительское собрание – это возможность демонстрации достигнутых ребенком успехов. Разговор на собрании должен идти о качестве знаний и мере интеллектуальных усилий, соответствующих познавательной и нравственной мотивациям. К родительскому собранию необходимо готовить выставки творческих работ воспитанников, их достижений, и не только на занятиях.

Индивидуальные консультации – одна из важнейших форм взаимодействия воспитателя с семьей. Для того чтобы преодолеть беспокойство родителей, боязнь разговора о своем ребенке, необходимо проводить индивидуальные консультации-собеседования с родителями. Готовясь к консультации, необходимо определить ряд вопросов, ответы на которые помогут планированию воспитательной работы с группой. Индивидуальная консультация должна иметь ознакомительный характер и способствовать созданию хорошего контакта между родителями и воспитателем. Педагог должен дать родителям возможность рассказать ему все то, с чем они хотели бы познакомить его в неофициальной обстановке, и выяснить необходимое для своей профессиональной работы с ребенком:

- особенности здоровья ребенка;
- его увлечения, интересы;
- предпочтения в общении в семье;
- поведенческие реакции;
- особенности характера;
- мотивации к знаниям;
- моральные ценности семьи.

Одной из форм взаимодействия воспитателя и семьи является посещение на дому. Эта крайняя мера. Педагог

должен предупреждать о предполагаемом визите с указанием дня и цели посещения. Посещение возможно только после получения разрешения родителей. Посещение педагогом семьи должно оставить в семье хорошее впечатление. Для этого необходимо вначале поговорить на отвлеченные темы, расспросить о традициях, обычаях, совместном времяпрепровождении в семье и лишь потом обсуждать причину прихода в семью.

И традиционные, и нетрадиционные методы и формы взаимодействия педагога с родителями учеников ставят одну общую цель – счастье подрастающей личности, входящей в современную культурную жизнь.

К нетрадиционным формам работы с родителями можно отнести родительские встречи, тренинги, ринги, родительские вечера. Большое значение имеют родительские встречи в работе с проблемными детьми. Встречи с родителями других ребят, авторитетность чужих родителей в глазах проблемного ребенка порой делают гораздо больше, чем приглашения различных специалистов.

Интересной формой работы с родителями являются родительские вечера. Родительский вечер – это праздник общения с родителями друзей твоего ребенка, это праздник воспоминаний собственного детства и детства своего ребенка.

Родительские тренинги – это активная форма работы с теми родителями, которые осознают проблемные ситуации в семье, хотят изменить свое взаимодействие с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным и понимают необходимость приобретения новых знаний и умений в воспитании собственного ребенка.

В родительских тренингах должны участвовать по возможности оба родителя. От этого эффективность тренинга возрастает, и результаты не заставят себя ждать.

Педагог, работающий с коллективом детей, должен хорошо представлять исторические типы семей, различающиеся

по своим ценностным ориентациям. В зависимости от этого, строить свою работу с родителями.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что педагог планирует свою работу, соблюдая определенные правила общения с семьями учащихся. Как бы там ни было, педагог не может заниматься воспитанием детей в отрыве от семьи, ибо ребенок находится под одновременным воздействием и педагогов, и родителей. Показателем успешности в этом случае будет являться умение педагога сделать родителей своих учеников союзниками педагогических намерений.

Библиографический список

1. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики М., МОДЭК, 2003. 320 с.
2. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. М.: Просвещение, 2004. 207 с.
3. Земска, М. Семья и личность. М.: Прогресс, 2005. 133 с.
4. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 432 с.
5. Лебедев П.А. Семейное воспитание. М.: Академия, 2021. 254 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНОГО МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ПЕРИОД ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕБЕНКОМ КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ

Е.А. Паздеева, Л.В. Арамачева
КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск

Кризис трех лет – это критический возраст ребенка, когда наступает переломный момент в его развитии – переход из раннего детства в дошкольное. [1]. Несмотря на доста-

точно широкое распространение представлений о трудностях этого периода, как среди психологов, так и среди родителей, тема происходящих с ребенком преобразований в период кризиса остается актуальной. Связано это с тем, что в кризисный период вся семейная система испытывает определенную напряженность, и родители стоят перед проблемой поиска новых воспитательных стратегий [2; 3]. В то же время развитие ребенка происходит в определенном социокультурном контексте. Для кризисных периодов особенно важны образ взрослости и система запретов, которые тесно переплетены с изменениями в обществе и транслируются, прежде всего, через семью. Тема взаимосвязи кризисных проявлений с особенностями семейного взаимодействия до сих пор остается мало изученной [4].

Для выявления особенностей материнского отношения в период переживания ребенком кризиса трех лет нами было проведено эмпирическое исследование на базе дошкольной образовательной организации г Тулун Иркутской области. Выборку составили 26 матерей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста.

На первом этапе исследования нами оценивалась выраженность симптомов кризиса 3 лет у детей с помощью методики В.Е. Василенко (опрашивались родители воспитанников). Установлено, что в поведении детей более выражены такие симптомы кризиса 3 лет, как упрямство, строптивость, своеволие, симптом обесценивая. Таким образом, данные показывают, что детям часто характерно нежелательное (иногда проблемное) поведение, свойственное периоду кризиса.

На следующем этапе с помощью методики «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) выявлялись преобладающие типы родительского отношения к детям. Отмечено: преобладающими типами родительского отношения являются принятие и отвержение. Данные типы отношения матери показывают тенденцию к амбивалентно-

му (двойственному) стилю поведения в общении с ребенком. Родитель, с одной стороны, эмоционально принимает ребенка, проявляет любовь и заботу – в ситуации послушания, и в то же время эмоционально отвергает ребенка – в ситуации нежелательного детского поведения (истерика, проявление своеволия, упрямства, капризов). Подобное отношение к ребенку вызывает у него чувство неуверенности в родительской любви, а также не формирует четких представлений о причинно-следственных связях между собственным поведением и отношением родителя – следовательно, может скататься деструктивно на воспитании ребенка.

Нами также оценивались знания матерей о проявлении кризиса трех лет у детей с помощью методики Н.В. Макарычевой. Диагностика показала, что значительная доля родителей (54 %) не имеют достаточных психолого-педагогических знаний о кризисном периоде, испытывают затруднения при выборе стратегии воспитания, могут проявлять деструктивное родительское поведение.

После анализа результатов диагностики на предпроектном этапе нами был разработан проект «Кризис трех лет? Это хорошо!», цель которого обеспечить профилактику деструктивного материнского отношения в период переживания ребенком кризиса трех лет.

Содержание психолого-педагогической работы в рамках проекта представлено в виде трех блоков.

Организационный блок. Цель работы: создание мотивации родителей к участию в мероприятиях проекта. Содержание работы: формирование родительской группы; проведение родительского собрания, направленного на информирование родителей об особенностях переживания ребенком кризиса трех лет.

Практический блок. Цель работы: обучение способам общения и взаимодействия с ребенком, имеющим трудности в поведении, обусловленные переживанием возрастного

кризиса. Содержание работы: Тренинг «Кризис трех лет у ребенка. Как быть родителю?».

Рефлексивный блок. Цель работы: подведение итогов, обмен опытом. Содержание работы: проведение круглого стола «Заботливые родители».

Таким образом, представленная система работы обеспечит профилактику деструктивного материнского отношения в период переживания ребенком кризиса трех лет.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Вербианова О.М. Анализ затруднений современных родителей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста, в вопросах воспитания, развития и обучения ребенка // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 3 (61). С. 139–147.
2. Белогай К.Н. Исследование структуры родительского отношения личности // Психология в вузе. Красноярск. 2007. № 1. С. 17–26.
3. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: ПРОМЕДИА, 1987. 29 с.
4. Поддяков Н.Н. Проблемы психического развития ребенка // Дошкольное воспитание. 2001. № 9. С. 68–75.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

А.Т. Рубанова

МАОУ СШ № 23, г. Красноярск

Всвоей профессиональной деятельности социальному педагогу приходится взаимодействовать не только с детьми, но и с их семьями. И это вполне естественное

явление, ведь ребенку свойственно перенимать стиль общения, взаимодействия с окружающими, принятый в семье. Поэтому нередко среди педагогов можно услышать, что «ребенок – лакмусовая бумажка своих родителей». Но действительно ли это так, и ребенку свойственно копировать поведение родителей или же, напротив, является субъективным, научно необоснованным наблюдением? Попробуем ответить на поставленный вопрос, обратившись к психологической науке.

Итак, в теории развития З. Фрейда ребенок научается подавлять свое чувство и ослаблять тревогу, пытаясь стать похожим на родителя одного пола с ним. Таким образом, мы можем говорить о том, что происходит процесс идентификации ребенка с родителями, где под идентификацией понимается уподобление, устанавливание равнозначности на основе тех или иных признаков.

Если рассмотреть теорию развития Э. Эриксона, которая представлена рядом стадий, на каждой из которых основой нормального личностного развития является чувство целостности, идентичности, можно говорить о том, что на возраст 14–20 лет приходится формирование чувства ролевой идентичности, либо ролевой неопределенности, что также зависит от детско-родительских отношений.

Согласно научным исследованиям психолога И. Шаляпиной, к важнейшим объективным факторам асоциального поведения подростков, прежде всего, относятся те влияния, которые оказывает на них семья, первичная микросреда, в которой закладываются основные черты личности. К сожалению, все чаще родители сводят процесс воспитания к осуществлению элементарного ухода за ребенком: обеспечению основных потребностей в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, забывая при этом про удовлетворение его эмоциональных требований, и то, что в нежности и любви он нуждается не меньше, чем в дорогих игрушках. Важно

научиться чувствовать ребенка, понимать его внутренний мир. Зачастую проявление агрессии – это выражение гнева и мести за несправедливость, психологическое насилие, отсутствие полноценных отношений с родителями. В пубертатном возрасте такие дети вынуждены искать компенсацию эмоциональной неудовлетворенности вне стен дома. Подростки собираются в так называемые группы по интересам, стремясь к общению, дружбе, тогда и возникает опасность попасть под влияние «дурной компании».

Хотелось бы поделиться опытом профессиональной деятельности на основе разработанной нами программы. Программа «Технология профилактики асоциального поведения детей подросткового возраста в условиях образовательного учреждения» включает в себя формы и методы по профилактике асоциального поведения подростков, предлагает всевозможные варианты работы с участниками образовательного процесса, в том числе и с родителями. В соответствии с программой работа с семьей должна проводиться поэтапно и систематически, носить корректный характер. В первую очередь необходимо определить контингент семей, с которыми планируется проводить работу. Во-вторых, выбрать формы, методы и средства взаимодействия школы с семьей. В процессе данной деятельности нужно проводить анализ проделанной работы, выбирать более эффективные методы взаимодействия и отказываться от непродуктивных форм работы.

Нами рассмотрены следующие формы организации работы с родителями:

1. Организация и проведение родительских собраний (возможны варианты нетрадиционных форм их проведения, интересных как для педагогов, так и для родителей: круглые столы, диспуты, дискуссии, семинары, тренинги).

2. Оказание консультативной помощи родителям.

3. Организация правового просвещения родителей (возможен вариант проведения в форме круглого стола с привлечением сотрудников Отдела полиции).

4. Организация работы родительского комитета по профилактике употребления ПАВ, по профилактике правонарушений и преступлений.

Формы работы социального педагога с родителями, предложенные выше, разнообразны, и их варианты могут быть различными, так как напрямую зависят от контингента семей.

Из профессионального опыта можем привести следующие основные категории родителей, с которыми находимся в постоянном взаимодействии, проводим работу по коррекции детско-родительских отношений:

– Семьи, вместе с ребенком состоящие на профилактическом учете в комиссии по делам несовершеннолетних и ПДН (наиболее частой причиной постановки на учет может служить распитие несовершеннолетними спиртных напитков, хищение личного имущества, уход из семьи и самоповреждающее поведение). Здесь большую роль играет не только взаимодействие с родителями на родительских собраниях, но и индивидуальные консультации с ними, при возникновении необходимости – посещение семьи на дому совместно с инспектором ОУУПиДН.

– Семьи, вместе с ребенком состоящие на профилактическом учете в образовательном учреждении по решению Совета по профилактике правонарушений (внутришкольный учет). Основная причина постановки на внутришкольный учет в нашем образовательном учреждении – систематические пропуски учебных занятий без уважительной причины, неуспеваемость, нарушение Устава образовательного учреждения. Исходя из опыта работы, можем сказать о том, что, как правило, родители таких детей не могут контролировать поведение, успеваемость ребенка, внеурочную занятость, так

как не имеют в его глазах полного авторитета. При работе с данной категорией семей необходимо постоянное взаимодействие с родителями, проведение психологических, педагогических занятий, оказание консультативной помощи.

– Многодетные семьи. Как правило, дети из многодетных семей не получают достаточного внимания и участия со стороны родителей, поэтому здесь, на мой взгляд, целесообразно проводить консультации, организовывать мероприятия, в которых дети и родители принимают участие совместно, при необходимости – оказывать социальную помощь.

– Родители – опекуны. Основываясь на профессиональном опыте, скажем о том, что дети в данных семьях зачастую не могут установить теплых, доверительных отношений с опекунами, отсюда – семейные, социальные, межличностные проблемы и конфликты. При работе социального педагога с опекунами необходимо проводить консультативную помощь, семинары, тренинги, направленные на просвещение в области воспитания, психологии, педагогического взаимодействия.

Работа с семьей требует от социального педагога проявление психологического такта, эмпатии, терпения. Выполнение всех поставленных целей и задач приведет к:

– снижению количества учащихся (семей), состоящих на учете КДНиЗП и ПДН;

– снижению количества учащихся (семей) состоящих на внутришкольном учете;

– увеличение количества родителей, желающих выходить на контакт со школой, (увеличение количества обращений – по журналу консультаций);

– снижению случаев жестокого обращения родителей с детьми;

– активное вовлечение родителей учащихся в жизнь школы (патрулирование по микрорайону, Совет отцов, посещение психологического клуба «Семейная гостиная»

и многие другие мероприятия, проводимые на базе образовательного учреждения).

Также хочется отметить, что работа администрации школы, социального педагога, классного руководителя с семьей может носить неэффективный характер в следующих случаях:

- нежелание ребенка идти на контакт со школой;
- нежелание родителей идти на контакт со школой.

Таким образом, социальный педагог, планируя работу с семьей, должен не только поставить перед собой конкретные цели и задачи по их реализации, но и уметь грамотно корректировать их при возникновении такой необходимости. Не стоит забывать, что школа – «живой организм», построенный не на сухом следовании целям педагогики, а на способности участников педагогического процесса следовать данным целям вариативно, не исключая влияние человеческого фактора. Ведь продуктивная, грамотная, основанная на знаниях психологии и педагогики работа с семьей способна благотворно повлиять на характер детско-родительских отношений, что является одной из основных целей в работе социального педагога.

Библиографический список

1. Иванова Н.П. Неблагополучные семьи как причина трудной жизненной ситуации детей // Социальная педагогика. 2012. № 2. С. 11–16.
2. Моногарова С.Н. Изучение неблагополучных семей и педагогической запущенности школьников // Классный руководитель. 2011. № 7. 122 с.
3. Порядок межведомственного взаимодействия органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Красноярском крае по выявлению детского и семейного неблагополучия. Утвержден Постановлением КДНиЗП Правительства Красноярского края от 2 октября 2015 года № 516-п.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОСОЗНАНИЯ РОДИТЕЛЯМИ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

И.А. Рыбакова, Е.К. Лебедева

МБДОУ «Березовский детский сад № 1», пгт Березовка

Семья – это не просто основа государства и общества, это духовное явление, основа нравственности.

В.В. Путин

Появление ребенка зачастую привносит в семью дисбаланс. Родителям трудно так быстро перестроиться на новый образ жизни. Меняется все, время сна и бодрствования, режим питания и меню, появляются новые потребности и новые расходы. Ребенок подрастает, и вместе с этим возникает еще больше проблем, расширяется пространство его жизнедеятельности, все интересно, все надо, а если любимое чадо не получает желаемое, кричит до тех пор, пока не добьется своего или не уснет от усталости.

По словам Я. Корчака: «Мы пренебрегаем ребенком, ибо он не знает, не догадывается, не предчувствует. Не знает трудностей и сложности жизни взрослых, не знает, откуда наши подъемы и упадки, и усталость, что нас лишает покоя и портит нам настроение; не знает зрелых поражений и банкротств» [1].

А если задуматься, кому из нас сложнее? Взрослому, который просто столкнулся с некоторыми изменениями в своей жизни, или маленькому ребенку, которому нужно всему еще учиться. Малыш не до конца осознает даже такие простые вещи, как физические возможности своего организма, а если и осознал, то его руки и ноги пока не готовы к выполнению сложных действий. А чего стоит умение управлять

своими эмоциями и вообще, зачем ему это нужно? Как много он еще не знает, как многое еще нужно освоить.

Родитель не понимает ребенка, злится и на себя, и на него. Представления о счастливой семье оказались отличными от действительности. Малыш в свою очередь просто ждет любви, заботы и внимания и каким-то шестым чувством понимает, что что-то не так в этом мире. Молодые родители ищут помощи – как справиться с навалившимися на них трудностями, зрелые – сетуют на то, что раньше дети были не такими, и жизнь была ярче.

Гармонично развивающиеся детско-родительские отношения выстраиваются на взаимопонимании, умении не только слушать, но и слышать друг друга. На примере отношений родителей с более старшим поколением, бабушками и дедушками, ребенок приобретает поведенческие и коммуникативные навыки, принятые в данной семье. Молодые родители, которые сохранили в памяти то чувство, когда они были маленькими и все их поучали, а подчас хотелось самостоятельности, простого внимания, именно эти воспоминания помогают принять позицию своего ребенка [2].

Государство создает условия для оказания социальной, материальной, психологической поддержки семей, разрабатывая и внедряя все новые и новые национальные проекты. В стране создаются службы психологической помощи, открываются кабинеты семейных психологов, но не все семьи готовы обратиться за помощью, и еще большее количество семей находится в «позиции страуса».

Чаще всего мы сталкиваемся с обращениями, когда семья находится в критической ситуации: не справляются с ребенком, родители подали на развод, ребенок находится в социально опасной обстановке. Но не менее важна своевременная, не навязчивая поддержка семьям, в которых родители не готовы брать на себя ответственность по воспитанию и развитию детей, отсутствуют морально-нравственные устои.

Для укрепления детско-родительских отношений в нашем детском саду создаются условия, в которых ребенок вместе со своими родителями может принять участие в совместных мероприятиях детского сада. У родителей есть возможность остановиться от повседневной суеты, уделить время и внимание своим детям, поделиться опытом и научиться новому. В делах совместных вспомнить свои семейные традиции, почти ушедшие в историю, положить начало новым.

Лыжные прогулки выходного дня – ежегодно в зимний период времени в выходные дни мы собираемся на стадионе поселка Березовка. С детьми старшего дошкольного возраста инструктором по физической культуре организуются занятия по освоению техники ходьбы на лыжах. Увлеченные азартом детей родители тоже встают на лыжи и вместе со своими детьми осваивают данный вид спорта. После начального освоения техники катания занятия переносятся в сосновый бор, где к группе детей и родителей присоединяется группа педагогов. Традиционно мы все вместе принимаем активное участие в ежегодной Всероссийской массовой лыжной гонке «Лыжня России».

Совместные спортивные события: Всероссийский день бега «Кросс нации», районные спортивные состязания: «Папа, мама, я – спортивная семья!», «Мама, спорт и я – верные друзья!» и т.д. – позволяют объединить семьи воспитанников в достижении спортивных результатов, а педагогов и друзей ребят с их родителями в большие дружные команды болельщиков. Ежегодно семьи воспитанников собираются на масштабном традиционном состязании «Я с папой играю в футбол!».

Тематические выставки – конкурсы семейных творческих работ на базе детского сада позволяют нам объединить усилия детей, родителей и педагогов в подготовке к таким мероприятиям. Вечерами в рамках детско-родительских клубов дети и родители принимают участие в мастер-классах,

в изготовлении творческих работ проводимых педагогами или другими родителями. В дальнейшем родители применяют полученный опыт дома.

При подготовке к творческому участию детей в районных конкурсах «Юная Снегурочка и Киндер Дед Мороз», «Урожай» родители юных артистов на заседаниях детско-родительских клубов шьют и оформляют сценические костюмы, сочиняют частушки, речевки и т.п.

Участие в краевых конкурсах, организованных Экошколой «Планета – общий дом», позволяет нам донести важность сохранения нашего природного наследия. Дети со своими папами и мамами не просто изготавливают контейнеры для раздельного сбора мусора, но и изучают нормы и правила, а затем привносят эти знания в свой быт.

Самое ценное для нас в конкурсном движении детей и родителей, что дети с гордостью рассказывают своим товарищам, как это было, а родители прислушиваются к своим детям, воспринимают их как полноправных участников творческого процесса.

Особое значение в гармонизации детско-родительских отношений имеет совместная подготовка и проведение праздничных мероприятий. 23 февраля и 8 Марта, День матери и День отца самые благоприятные праздники. Педагогами создаются условия, в которых ребенок вначале вместе с мамой готовит подарок для папы, а немного позже в такой же творческий марафон включается папа для приготовления праздничного поздравления маме. Празднование русских народных праздников Колядки и Масленица позволяет нам объединить все поколения семьи в одном большом хороводе: детей, старших братьев и сестер, мам и пап, бабушек и дедушек.

Мы живем в великой стране Россия, и вопросы патриотизма являются основой менталитета российского человека. Чтобы раскрыть эту особенность нашего общества дошколятам, мы совместно с родителями активно принимаем

участие во всех мероприятиях по данному направлению: Всероссийская акция «Окна Победы»; ежегодный выход на аллею Славы с возложением цветов; участие в митинге, посвященном Дню Победы; ежегодное участие в праздничном концерте, посвященном празднованию Дня Победы на сцене РДК «Юбилейный»; межрайонная военно-спортивная игра «Спецназ Юниор»; районный конкурс детского рисунка «Я рисую Победу!» и многое другое.

Наш детский сад основан в 1939 году, в то время, когда семья во всех смыслах была основой общества и государства, когда педагоги для населения были не просто профессионалами своего дела, а членами каждой семьи, их мнение и советы были неоспоримы. А самое главное, воспитанием детей, их развитием и взрослением занимались все взрослые, с которыми контактировал ребенок. Шли годы, менялись системы и общественные уклады, а наш коллектив продолжал сохранять ценности системы воспитания, заложенные нашими предшественниками. В летописи нашего детского сада есть факты воспитания трех поколений семьи: от бабушки до внуков. Пришедшие к нам в детский сад со своим первенцем приводят через некоторое время своего второго, третьего и уже даже четвертого ребенка, что это говорит об эффективности созданных нами условий в формировании ценностей семейного воспитания.

Мы благодарны семьям за доверие нашему коллективу в воспитание подрастающего поколения и ежегодно на протяжении 10 лет проводим отчетный концерт воспитанников детского сада на сцене РДК «Юбилейный» для родителей и друзей.

Библиографический список

1. Корчак Я. Все о том, как любить ребенка. М.: Издательство АСТ, 2021. 448 с.
2. Власова М.Д. Факторы психологического благополучия семьи // Молодой ученый. 2019. № 49 (287). С. 545–547.

ВОЗМОЖНОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩУЮ РАБОТУ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ВИДА

А.В. Сорокина

МБДОУ № 139 г. Красноярск

Л.В. Арамачева

КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск

В рамках осуществления инклюзивного образования МБДОУ № 139 реализует две образовательные программы: «Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата» и «Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с задержкой психического развития».

Воспитанники с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) и с задержкой психического развития (ЗПР) поступают в наше дошкольное учреждение после прохождения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк). В протоколе ПМПк каждому ребенку рекомендована программа, а также указываются направления коррекционной работы со специалистами. В 90% случаев воспитанники ДОУ имеют речевые нарушения разной степени тяжести, и ПМПк рекомендует таким детям занятия с учителем-логопедом [4].

Одним из основных принципов эффективной коррекционно-развивающей работы является комплексное сопровождение ребенка с нарушением речи. Под комплексным сопровождением мы понимаем привлечение к коррекционной работе не только логопеда, медицинских работников (невролога, психиатра, ортодонта, специалиста лечебной физкультуры, и др.), а также обязательное активное участие родителей (законных представителей) в развитии своего ребенка [1; 3].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования указывает, что вовлечение семей в непосредственную образовательную деятельность является важным психолого-педагогическим условием успешного освоения детьми образовательной программы ДООУ. В исследованиях ряда авторов (Н.Н. Авдеевой, Е.А. Стребелевой) указывается, что одним из ведущих условий для построения системы профилактических и коррекционных мероприятий с ребенком является обязательное привлечение семьи к данному процессу.

Зачастую работа учителя-логопеда с семьей является одной из сложных направлений деятельности специалиста. Опыт работы нашей коррекционной службы показывает, что педагоги испытывают трудности в установлении контакта с родителями, которые являются непосредственными полноправными участниками образовательного процесса.

Современные родители нередко самопроизвольно отстраняются от работы по коррекции нарушений речевого развития детей, так как не владеют необходимыми педагогическими знаниями и умениями, недооценивают свою роль в развитии речи детей, испытывают определенные трудности от того, что не могут найти свободного времени для занятий с детьми дома [2].

Поэтому наша цель заключается в создании условий, использовании таких форм работы, чтобы обеспечить включение семьи в процесс освоения ребенком образовательной программы ДООУ.

Для достижения указанной цели нами были выделены следующие задачи:

1. Формирование и совершенствование педагогических компетенций родителей в вопросах речевого развития своего ребенка.

2. Оказание консультативно-методической помощи родителям в коррекции речевых нарушений дошкольников, в правильной организации речевой среды дома.

3. Повышение логопедической грамотности родителей.

Для решения задач нами применяются как традиционные, так и нетрадиционные формы работы с родителями.

Традиционные формы работы: консультации (индивидуальные и групповые), лекции, родительские собрания, анкетирование. Индивидуальные консультации учителя-логопеда с родителями зачастую запланированы педагогом, но могут проводиться по запросу самого родителя. Если запланированная консультация с родителем воспитанника проводится в начале года, в январе, то на ней учитель-логопед, как правило, знакомит родителя с результатами диагностики ребенка (первичной, текущей, заключительной), а также совместно с родителями обсуждает особенности речевого развития ребенка и намечает дальнейшие пути реализации коррекционной программы. Также специалист дает рекомендации родителю по созданию речевой среды для ребенка в домашних, бытовых условиях, по формированию новых речевых умений.

Родительские собрания с участием учителя-логопеда, как правило, проходят в начале и конце учебного года. Первая встреча направлена на знакомство педагогического коллектива группы с родителями воспитанников. Учитель-логопед представляет родителям направления работы в соответствии с требованиями образовательной программы ДОО. На таких собраниях может проводиться анкетирование родителей с целью выявления их информационных и практических дефицитов в знаниях о возможностях здоровья ребенка, об особенностях его речевого развития. Анкетирование может быть организовано и в конце учебного года, когда родители оценивают результаты совместной с педагогами работы, отмечают, какая форма работы оказалась более эффективной. Для анкетирования педагоги ДОО широко используют Google-формы, что позволяет охватить и учесть интересы и потребности большинства родителей.

В каждой группе ДОО на информационном стенде есть страничка «Логопед советует», где размещается информация для родителей по текущей лексической теме, предлагаются игры и упражнения для закрепления знаний и умений детей.

В качестве нетрадиционных способов взаимодействия учителя-логопеда с родителями мы используем: игровые тренинги, мастер-классы, КВИЗы и квесты, открытые индивидуальные занятия, совместное проведение праздников для детей, организуем тематические презентации по лексическим темам.

Педагогами МБДОУ № 139 был организован родительский клуб «Развиваемся вместе», собрания которого проходят один раз в месяц. Тема встречи выбирается и самими родителями посредством анкетирования. Приведем примеры тем собраний клуба: игровой тренинг «Делай, как я!», квест «В мире звуков», семинар-практикум «Вижу, ощущаю, чувствую». В ходе встреч педагоги в доступной для родителей форме через игровое обучение раскрывают особенности нарушения развития при ЗПР, что позволяет не только повысить их психолого-педагогическую компетентность, но и помогает увидеть, что может и умеет их ребенок, а также в дальнейшем помочь ему освоить необходимые для обучения навыки.

Родители воспитанников также активно участвуют в подготовке и проведении праздничных мероприятий. Так, например, в группах для детей с ЗПР в декабре был запущен совместный проект – конкурс «Адвент-календарь». За две недели до Нового года в каждой группе дети ежедневно снимали с елки «рукавички» с названием дня («День снега», «День снежинки», «День снеговика» и т.д.), где были указаны задания, которые должны были выполнить родители вместе с детьми. Днем в детском саду педагоги группы проводили упражнения с детьми, «отрабатывали» весь речевой материал, вечером родители совместно с ребенком

выполняли домашнее задание дня и отправляли в групповой чат свой фотоотчет. Через две недели были определены победители конкурса – три семьи получили призовые места. Такая форма работы позволила активизировать родительское сообщество, а также укрепить детско-родительские отношения внутри семьи. Положительные отзывы родителей о подобных мероприятиях позволяют говорить об установлении позитивного, доверительного взаимодействия между родителями, педагогами групп и учителем-логопедом.

В заключение отмечаем, для того, чтобы партнерство логопеда и семьи было наиболее действенным, важно приобщить родителей к коррекционной работе, ознакомить с приемами обучения и развития речи, помочь родителям увидеть актуальную проблему ребенка, или наоборот, продемонстрировать успешность освоения им определенных знаний и умений.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Вербианова О.М. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 47–54.
2. Вакуленко Л.С. Взаимодействие учителя-логопеда с семьями воспитанников в условиях детского сада // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-4. С. 33–36.
3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: методический аспект. М.: Сфера, 2005. 80 с.
4. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2003. 408 с.

РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Е.В. Черновская, О.А. Амельченко
МБДОУ № 176, г. Красноярск*

Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей – одна из важнейших задач ФГОС ДО. Самая распространенная форма организации взаимодействия с родителями – родительское собрание не позволяла нам решить эту задачу в полной мере [2]. Мы наблюдали низкую явку родителей на собраниях, слабую заинтересованность отцов воспитанников в жизни и событиях детского сада. В поиске новых, интересных форм и методов трансляции актуальной информации для родителей открытием для нас стала такая форма работы, как «Родительский клуб».

Так, в сентябре 2022 года творческой группой педагогов во главе с педагогом-психологом с целью вовлечения максимального количества родителей в воспитательно-образовательный процесс был организован Родительский клуб МБДОУ № 176 – «Мы вместе». Мы предположили, что это будет объединение родителей и педагогов (по принципу добровольности и личной заинтересованности), которые сами будут определять частоту и тематику встреч, направленных на решение практических задач воспитания, образования, развития и укрепления здоровья детей [1].

Были определены следующие задачи работы клуба:

– искать, разрабатывать новые формы, сценарии родительских встреч и собраний с использованием современных методов и приемов, направленных на обеспечение

психолого-педагогической поддержки семей, в том числе семей с детьми с ОВЗ и инвалидностью;

- повышать интерес родителей воспитанников к проблемам и вопросам развития, образования и воспитания детей, и как следствие, повышение компетентности родителей в этих вопросах;

- помогать семье осознать и принять ответственность за воспитание моральных и нравственных качеств своих детей;

- формировать и воспитывать патриотические, личностные, семейные ценности у всех участников образовательного процесса ДОУ;

- создавать особый настрой на добрый лад, открытый и деловой разговор.

Через мессенджеры все родители были ознакомлены с идеей клуба и приглашены к участию. Ответственной группой педагогов была подготовлена и запущена среди родителей анкета с примерными темами и формами предполагаемых встреч в Родительском клубе.

По результатам анкетирования оказались востребованными три направления.

Первое направление: Научно-практическое просвещение.

Неожиданно для нас многие родители проявили интерес к научно-теоретическим знаниям. Было решено организовать «Научно-практический лекторий» в формате совместных педагогическо-родительских семинаров, на которые в качестве спикеров приглашаются эксперты в областях, обозначенных родителями как наиболее актуальные. Периодичность встреч – один раз в полгода.

Второе направление работы Родительского клуба: Психолого-педагогическое сопровождение. Раз в месяц силами наших педагогов проводятся детско-родительские тренинги, игровые мастер-классы, семинары-практикумы. Наиболее востребованными стали мастер-классы, органи-

зованные педагогом-психологом, по методу замещающего онтогенеза в программе психолого-педагогической коррекции у детей с различными нарушениями развития, которые проходят с периодичностью – раз в месяц.

Третье направление – нетрадиционная форма проведения общих родительских собраний: Театрализованные родительские собрания. Это такие родительские собрания, на которых педагоги разыгрывают сценки из жизни детского сада и семьи (воспитательно-нравственного характера), с последующим, совместным с родителями, обсуждением. Пока были проведены два таких собрания «Стили взаимоотношений в семье. Семья глазами ребенка» и «Детский сад – мой второй дом!». В театрализованных собраниях задействованы все участники образовательного процесса: воспитанники, родители, воспитатели, специалисты сопровождения, администрация. Подготовка к такому мероприятию проходит в несколько этапов. Творческая группа педагогов и представителей родительской общественности определяет тему. Далее педагог-психолог и воспитатели проводят интервьюирование воспитанников по выбранной теме в форме игры «Телевизионный новостной репортаж», чтобы потом представить видеозапись ответов на собрании. Например, при подготовке собрания «Детский сад – мой второй дом!», дети в микрофон отвечали на вопросы «Что для тебя означает слово Родина?», «Что такое семья?», «Что для тебя значит твой детский сад, группа?», «Если бы тебе предложили уйти в другой детский сад, где больше игрушек, ты бы ушел?», «Что бы ты хотел изменить в своем детском саду, группе?» На следующем этапе творческая группа придумывает и разыгрывает по ролям сценки из жизни, которые иллюстрируют проблематику заданной темы. Например, целью собрания «Детский сад – мой второй дом!» было определение основных критериев успешности ребенка в детском саду. Один из сюжетов был о том, как ребенок, вернувшись

из детского сада не может поделиться своей радостью с родными, поскольку родители заняты своими делами.

На собрании педагоги и родители после просмотра детских интервью и разыгранных сценок совместно обсуждали ошибки взрослых, которые допускали в процессе образования и воспитания, искали пути предотвращения подобных ошибок. Такая форма собрания позволила нам уйти от назидательно-поучительной формы к открытому сотрудничеству. В процессе совместного обсуждения насущных вопросов педагоги и родители становятся единой командой.

Родительский клуб работает в нашем детском саду второй год. Но уже сейчас можно говорить о его результативности и эффективности. Педагоги отмечают, что в процессе совместных мероприятий в рамках клуба меняются взаимоотношения родителей и со своими детьми, и с педагогами, укрепляются детско-родительские отношения, становятся более содержательными, доверительными. Тот факт, что на каждой последующей встрече число участников-родителей увеличивается, говорит о том, что эта форма работы с родителями дошкольников приобщает их к активному участию в воспитательном и образовательном процессе.

Практика организации Родительского клуба в МБДОУ № 176 была представлена на Фестивале дошкольного образования в августе 2023 года, коллеги из других учреждений заинтересовались результатами и условиями реализации. Было принято решение транслировать опыт в этом направлении в качестве Городской базовой площадки.

Родительские клубы в практике детских садов существуют давно. Но при этом с полной уверенностью можно говорить, что это современная и актуальная форма взаимодействия с родителями дошкольников. Она соответствует требованиям к организации дошкольного образования, заложенным в ФГОС ДО, ФООП ДО и ФАОП ДО, а также открывает множество возможностей для оказания поддержки

семей, повышение компетентности родителей в вопросах развития, образования и воспитания детей.

Библиографический список

1. Метенова Н.М. Родительские собрания. Часть 1. Методика проведения. Ярославль: Индиго, 2011. 64 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019). Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. № 30384.

ПРОБЛЕМА УТРАТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ТРАДИЦИЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

П.В. Щербелева

МКОУ СОШ № 24 р.п. Юрты

Воспитание уважительного отношения к традиционным ценностям русской культуры закладывается в семье. Поэтому, говоря о традиционных ценностях крепкой семьи, нельзя не коснуться возрождения отечественных традиций семейного воспитания. В России всегда семья была защитой и убежищем для подрастающего человека, местом, где он с младенчества впитывал основы родной культуры, обычаев, нравственных устоев. В каждом из нас материально, интеллектуально и духовно отражается вся мировая история, история народа, эпохи, семьи.

Проблема семьи в современном мире приобретает все более острый характер. Общество переживает кризис семейных ценностей, а количество распадающихся браков продолжает расти. Одной из основных причин кризиса семьи является утрата преемственности с прошлым, нарушение связей между поколениями.

Традиционно семья выполняла функцию передачи подрастающим поколениям духовно-нравственных и культурных традиций. Однако в современном мире эта функция все чаще утрачивается. Причинами этого могут быть занятость родителей на работе, отсутствие времени для общения с детьми, а также влияние средств массовой информации, которые часто пропагандируют ценности, противоречащие традиционным семейным ценностям.

В результате утраты исторической преемственности современная семья нередко не выполняет своего предназначения и не обеспечивает полноценное воспитание детей. Дети растут без понимания своих корней и традиций, не имеют представления о нравственных и духовных ценностях. Это приводит к тому, что они становятся более восприимчивыми к негативному влиянию со стороны сверстников, СМИ и интернета.

Для преодоления кризиса семьи необходимо восстановить преемственность с прошлым, укрепить связи между поколениями и возродить традиционные семейные ценности. Это можно сделать путем создания условий для общения между детьми и родителями, организации совместных семейных мероприятий, а также путем формирования у детей позитивного отношения к семейным ценностям через воспитание и образование. Также важно привлекать к решению проблемы кризиса семьи государственные и общественные организации. Они могут оказывать семьям психологическую и юридическую помощь, а также проводить профилактическую работу по предотвращению распада семей.

Основы духовно-нравственного воспитания ребенка закладываются в семье. В традиционной российской семье все формы духовно-нравственного воспитания детей основывались на принципах иерархии отношений старшего и младшего, а также на четком распределении обязанностей в доме матери и отца, бабушки и дедушки. Эти обязанности

были укреплены в идеале мужчины-защитника и женщины-хранительницы дома. Отношения в традиционной семье строились на ответственности каждого члена семьи, на уважении к старшим и заботе о младших.

В настоящее время наблюдается кризис традиционной семьи, что приводит к снижению эффективности духовно-нравственного воспитания детей. Это связано с рядом факторов, таких как: урбанизация, повышение мобильности населения, увеличение числа разводов, уменьшение размера семьи и ослабление роли отца. В неполных семьях, где чаще всего воспитывается один ребенок, отсутствует возможность полноценного формирования у него представлений о женском и мужском началах, а также о традиционных семейных ценностях. Ребенок не имеет возможности наблюдать за отношениями между отцом и матерью, что лишает его возможности учиться у них, как строить гармоничные отношения в семье.

Кроме того, в современных условиях дети все больше времени проводят вне семьи, в школе, в кружках и секциях, в интернете. Это приводит к тому, что они все меньше подвержены влиянию родителей и других членов семьи, а все больше – влиянию сверстников, СМИ и других социальных институтов.

В результате всего этого происходит ослабление духовно-нравственных ценностей в обществе, что выражается в росте детской преступности, наркомании, алкоголизма и других социальных проблем.

Для того чтобы решить эту проблему, необходимо возрождать традиционные семейные ценности, укреплять институт семьи, создавать условия для полноценного воспитания детей в семье. Это возможно только совместными усилиями государства, общества и семьи.

В современной школе в настоящее время в полный рост встала проблема угасания интереса детей к чтению, чтение

все больше вытесняется гаджетами. Но ведь успешность в обучении в большой степени зависит от умения читать и понимать прочитанное. Заменить чтение ничто не может. В то же время почти в каждом доме хранятся собрания книг русской классической литературы. Восстановлению интереса и любви к семейному чтению могут помочь домашнее чтение вслух вечерами. Обучить этому родителей могут новые современные формы общения: семейные клубы, школы молодых родителей, семейные литературные гостиные.

Важно, чтобы нравственные ценности, заложенные в семье, нашли свою поддержку в дальнейшем развитии и воспитании ребенка – в школьных учреждениях.

К сожалению, современная эпоха характеризуется утратой традиционных духовно-нравственных ценностей и этических норм в семейном воспитании. Все больше родителей испытывают трудности в разъяснении детям глубинного смысла духовных ценностей, которые заложены в православной традиции, русской культуре и мировоззрении русского народа. К сожалению, родители в большинстве своем сейчас озабочены материальными проблемами... Но дети живут и растут с потребностями в решении насущных духовных проблем, с которыми они сталкиваются ежедневно... А значит, помощь детям в знакомстве с традициями русской культуры должны взять на себя учителя.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 – ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Дыбина О.В., Анфисова С.Е., Болотникова О.П. Технологии формирования у ребенка направленности на мир семьи: практико-ориентированная монография. Ульяновск: Качалин А.В., 2010. 151 с.
3. Дыбина О.В., Пенькова Л.А. Реализация технологий формирования у ребенка направленности на мир семьи. Тольятти: ТГУ, 2010. 59 с.

Раздел 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ВОПРОСЫ ОХРАНЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н.Н. Астаева, Н.Н. Антропова
МАДОУ № 322, г. Красноярск

Психологический аспект проблемы воздействия и значения среды на развитие личности был обобщен в работах Л.С. Выготского [3]. Он понимал среду как фактор в развитии личности и специфических человеческих качеств. Исходя из этого, в контексте образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, тезис о средовом подходе является обоснованием для его признания как главного. Организация предметно-развивающей среды, ее адаптация к индивидуальным потребностям каждого воспитанника позволяют ему достичь максимального уровня развития, социальной адаптации и взаимодействия.

Предметно-развивающая среда включает всех без исключения детей и не придерживается понятия нормы: в ней принимаются все отклонения от нормы (культурные, религиозные, психофизиологические и т.д.), что делает ее привлекательной в современном поликультурном пространстве, где множество детей имеют нетипичные особенности [1].

Организация предметно-развивающей среды является ключевым условием для успешной реализации инклюзии на уровне дошкольного образования. В дошкольных учреждениях создаются специальные условия, которые обеспечивают детям с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп возможность получать качественное образование. Предметно-развивающая среда в группах должна быть адаптирована к особым образовательным потребностям каждого дошкольника, учитывая их возрастные, индивидуальные особенности и образовательные потребности [4].

В дошкольных образовательных учреждениях важными компонентами развивающей среды являются различные ее элементы, которые могут способствовать развитию детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди них можно выделить специальные методические пособия, комнаты сенсорной интеграции, студии изобразительного искусства и пескотерапии, а также другие условия. Все эти составляющие играют важную роль в решении учебных и коррекционно-развивающих задач, направленных на коррекцию особенностей развития и речи каждого дошкольника. Организация предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях возможна только в том случае, если все компоненты, связанные с психологическим, методическим, информационным и материально-техническим аспектами, рассматриваются и реализуются как единое целое.

М.А. Федорова утверждает, что предметно-развивающая среда подразумевает наличие взаимосвязанных элементов, включающих в себя педагогов, родителей, детей с ограниченными возможностями и без них, а также различные условия, такие как психологические, социально-педагогические, пространственные, временные, социокультурные, дидакти-

ческие и другие, которые гарантируют успешность и целостность процесса развития личности каждого ребенка [8].

Принципы организации предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья обеспечивают раннее включение воспитанников в образовательную среду для формирования навыков социального взаимодействия; создание безопасной обучающей среды; оказание комплексной коррекционной помощи и сопровождения; командную работу специалистов по осуществлению индивидуального образовательного маршрута; активную роль родителей; индивидуальную ориентацию образования; динамическое развитие образовательной модели дошкольного учреждения и приоритет социализации [7].

Необходимыми условиями для организации предметно-развивающей среды для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, по мнению Т.И. Меерзон и Е.В. Поповой, является организационно-педагогическое, кадровое, материально-техническое обеспечение образовательного процесса, которое является показателем доступности образовательной среды и обеспечивает преемственность дошкольного и школьного образования [5].

Исследования Е.Н. Симаевой и В.В. Хитрюк показывают, что эффективность предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья достигается благодаря системе внешних и внутренних факторов, а также компонентам, включающим: безбарьерность и доступность; реальные условия социализации; адаптацию и интеграцию детей различных нозологических групп; многообразие образовательного пространства; социальное партнерство и сотрудничество; усиление роли родителей; семейно-ориентированный подход; индивидуализацию образовательного процесса и т.д. [6].

О.А. Близнюк, Н.П. Сенченков уточнили основные аспекты, которые должны быть обязательно учтены при реа-

лизации предметно-развивающей среды для воспитанников с особенностями в развитии:

1. Организационно-педагогическое обеспечение, которое включает разработку образовательных программ, адаптированных для детей с особыми образовательными потребностями. Подбор и использование инклюзивных и ассистивных образовательных технологий при организации учебного процесса.

2. Материально-техническая оснащенность, которая должна включать наличие необходимого специального оборудования и ассистивных средств обучения.

3. Нормативно-правовая база, обеспечивающая законодательную поддержку инклюзивного образования.

4. Комплексное психолого-педагогическое сопровождение, учитывающее весь спектр образовательных потребностей каждого воспитанника с ограниченными возможностями здоровья.

5. Формирование образовательной организацией инклюзивной культуры всех без исключения участников образовательного процесса [2].

Взаимодействие между участниками учебного процесса в рамках предметно-развивающей среды имеет три аспекта: личность, общество и культура. Важно создать благоприятную и психологически и физически безопасную атмосферу, где соблюдаются нормы взаимодействия. Коммуникация и совместная деятельность детей с особыми образовательными потребностями и детей без особенностей развития является ключевым аспектом предметно-развивающей среды. При реализации взаимодействия необходимо учитывать эмоциональный контакт, привлекательность включаемого ребенка для участников образовательного процесса, а также его адаптированность к ожиданиям общества. Работа в детском коллективе позволяет детям с особенностями в развитии проявить свои способности, реализовать возмож-

ности и внести свой вклад в общее дело. Положительное отношение детей без особенностей здоровья к воспитанникам с ограниченными возможностями помогает им полноценно участвовать в образовательной и общественной деятельности, что является главным положительным результатом инклюзивного образования.

Учитывая сложный и многогранный характер процесса образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо базироваться на междисциплинарном подходе в педагогике и психологии при проектировании предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации.

Библиографический список

1. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 2. С. 29-41.
2. Близнак О.А., Сенченков Н.П. Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 112–115.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: ЭКСМО, 2003. 501 с.
4. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 112–115.
5. Меерзон Т.И., Попова Е.В. Организационно-педагогические условия формирования инклюзивной образовательной среды // Актуальные проблемы теории и практики инклюзивного образования. 2016. С. 240–244.

6. Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. № 5. С. 31–39.
7. Тюрин А.В. Инклюзивная образовательная среда как акмеологическое средство адаптации // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. 2013. № 4. С. 52.
8. Федорова М.А., Нелепко К.С., Фандеева Д.А. Инклюзивное образование как социально-педагогический фактор модернизации высшего образования // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина. 2016. С. 39–45.

**ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОИГР
В РАБОТЕ УЗКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

О.В. Бабурова, Е.Ю. Шарова
МБДОУ № 28 «Ручеек», г. Канск

В настоящее время главная цель деятельности образовательной организации – создание условий для полноценного развития ребенка. Образование должно быть доступным и качественным, соответствующим особенностям и возможностям детей разных категорий. Государственная политика Российской Федерации в области образования, введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дает гарантию на профессиональную помощь и поддержку, независимо от индивидуального развития и состояния здоровья, ребенку и его семье [7].

В условиях инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации (ДОО) необходимой и востребованной становится сфера психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), его обучение, воспитание и социализация. Решение психолого-педагогических и социально ориентированных вопросов охраны здоровья детей с ОВЗ приобретает все большую актуальность в условиях происходящей модернизации российского образования. Необходима такая организация работы, которая способствует эмоциональному благополучию, физическому развитию, сохранению психологического здоровья детей. Таким образом, для достижения ребенком с ОВЗ планируемых результатов освоения образовательной программы от педагогов требуется поиск новых, эффективных форм, средств, методов физического воспитания и оздоровления детей.

В связи с необходимостью повышения эффективности коррекционной работы с детьми с ОВЗ в нашем детском саду апробированы и успешно применяются нейропсихологические приемы и технологии. Нейроигры – это игровые комплексы, способствующие развитию психических процессов: памяти, внимания, мышления, развитию координации, активизации речи, улучшают чувство ритма, способность к произвольному контролю и повышает позитивный и эмоциональный настрой [5]. Нейроигры являются доступным средством, позволяющим создать новые нейронные связи и улучшить работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов и интеллекта.

Эффективность нейропсихологического подхода доказана научно и практически. Нейроигровые технологии направлены на развитие: разных видов восприятия, внимания, памяти, формирование пространственных представлений, умения прогнозировать результаты своих действий, умения делать выводы, учитывая сразу несколько условий.

Их применение не только способствует сохранению и укреплению здоровья детей с проблемами в развитии, но и повышает адаптивные и компенсаторные возможности детского организма [1]. Использование нейротехнологий позволяет учителю-логопеду, учителю-дефектологу, педагогу-психологу и родителям работать в команде, осуществлять совместный подход для создания необходимых комфортных психологических условий, оказывать помощь воспитанникам на всех этапах образовательного процесса. Применение нейроигр не является изолированной задачей, а входит дополнительной частью в общий комплекс коррекции эмоционально-личностных и речевых нарушений у детей, позволяет применить принцип полисенсорной основы обучения, то есть обучения с опорой на все органы чувств (посмотреть, потрогать, понюхать, попробовать на вкус и т.д.). Они являются доступным средством, позволяющим создать новые нейронные связи и улучшить работу головного мозга, способствуют развитию психических процессов: памяти, внимания, мышления, улучшают чувство ритма, развивают координацию, активизируют речь. Нейроигры помогают не только скорректировать нарушения в развитии ребенка, но и разнообразить досуг ребенка и родителей, замотивировать дошкольников к выполнению заданий совместно как с педагогами, так и с родителями, закреплять уже имеющиеся знания.

Нейропсихологические игры и приемы мы используем в работе с детьми на индивидуальных и подгрупповых занятиях, в режимных моментах, на прогулках, в игровой деятельности. В своей работе педагога-психолога используем такие нейроигры, как «Пальчики-мышки». Цель данной игры: это снятие импульсивности, повышение самоконтроля. «Лишний предмет», «Волшебные камушки», «Цветные стаканчики» – эти игры способствуют развитию памяти, внимания, сенсорных представлений дошкольников.

Формируют пространственные представления, развивают мелкую и общую моторику, развивают межполушарное взаимодействие нейроупражнения по «Зеркальному рисованию». Цель данных упражнений заключается в рисовании одновременно правой и левой рукой зеркально-симметричных рисунков. Игры «Повтори по точкам», «Повтори рисунок» закрепляют знания о предметном окружении и математические представления, развивают логическое мышление.

Нейроигры – это универсальный инструмент в работе педагога-психолога, главным образом в работе с детьми с особыми возможностями здоровья. Ежедневное применение нейроигр способствует достижению следующих результатов:

- синхронизируется работа полушарий;
- повышается стрессоустойчивость, снижается утомляемость;
- стабилизируется эмоциональный фон, повышается самооценка;
- ускоряется формирование пространственных представлений;
- развивается мелкая и крупная моторика,
- совершенствуются мыслительная деятельность, улучшается память, внимание. Повышается работоспособность в целом.

Ребенку в детском саду психологически комфортно, если он здоров, может быть самим собой, если его принимают таким, каков он есть, если ребенок занят увлекательным делом, если у него достаточно сформирована речевая коммуникация и связная речь. Как учитель-логопед и учитель-дефектолог, важным своим помощником считаем нейроигру, при использовании которой прослеживается положительная динамика в формировании речевых компетенций дошкольников, также в развитии познавательных процессов. В своей педагогической практике используем

нейротренажеры и нейротаблицы, такие как «Покажи одновременно», «Найди такой же», «Звуковая дорожка», «Сложи целое». Цель: развитие концентрации внимания, усидчивости, синхронизация работы левого и правого полушария, тренировка межполушарных связей, оптимизация и улучшение мозговой деятельности, то есть активизации познавательных процессов в целом.

При регулярном использовании нейроигр активизируется познавательный потенциал детей, развиваются и совершенствуются речевые способности дошкольников с ОВЗ, совершенствуется процесс автоматизации и дифференциации звуков, обогащается словарный запас, совершенствуется грамматический строй и слоговая структура речи: «Скажи слово, не произнося ни звука», «Два дела сразу», «Помоги пчелке собрать урожай», «Секретное слово». Средства и методы нейропсихологических технологий мы используем в следующих направлениях:

- коррекция речи детей (стимулируя тонкую моторику и активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, мы активизируем и соседние зоны, отвечающие за речь);

- развитие тактильной чувствительности и сложнокординированных движений пальцев и кистей рук (этого помогают добиться упражнения с перекатыванием, выкладывания узора из камней);

- расширение кругозора детей, развитие их познавательного интереса;

- развитие познавательных процессов: внимания, зрительной, слуховой, тактильной чувствительности, цветовосприятия;

- расширение словаря (цвета и оттенки);

- стабилизация психических процессов, снятие эмоционального и телесного напряжения, развитие умения быстро переключаться с активной деятельности на пассивную;

- развитие фантазии и творческого воображения.

Применение нейротехнологий – одно из перспективных направлений в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ, способствующее повышению результативности воспитательно-образовательного процесса. У педагогов и родителей растет понимание необходимости систематических занятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья детей. Использование нейроигр дает возможность раскрыть каждого ребенка, учесть его индивидуальные особенности, работать с родителями в команде и осуществлять совместный подход для создания необходимых комфортных психологических условий по сопровождению детей с ОВЗ в детском саду. Взаимодействуя с родителями, мы проводим индивидуальные и групповые консультации для родителей: «Что такое – нейроигры?» «Нейропсихологические игры – это просто и весело». Родители активно принимают участие в мастер-классах: «Зарядка для ума и тела», «Нейроигры в повседневной жизни», «Что такое нейропсихологические игры?». Родители принимают непосредственное участие в создании дидактических пособий, тренажеров, различных нейропсихологических игр. Такое взаимодействие специалистов и родителей позволяет организовать более эффективную работу по сопровождению и развитию каждого ребенка, сделать процесс обучения с применением нейротехнологий доступным и полезным не только детям, но и взрослым.

Положительная динамика в работе всех участников образовательного процесса по сохранению и укреплению психологического здоровья детей с ОВЗ, а также создание в ДОО комфортной образовательной среды способствует улучшению эмоционального благополучия воспитанников, а также охране и сбережению их физического и психологического здоровья. Применяя технологию на практике, мы пришли к выводу – она проста и в то же время является эффективным педагогическим инструментом в работе с воспитанниками и родителями в ДОО.

Библиографический список

1. Гаврючина Л.В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ: метод. пособие. М.: Сфера, 2007. 160 с.
2. Маханева М.Д. Воспитание здорового ребенка. М.:АРКТИ, 1999. 88 с.
3. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 256 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
5. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Сфера, 2003. 288 с.
6. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М: Сфера, 2003. 48 с.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ю.М. Березовский

МАДОУ № 43/2, г. Красноярск

Люди всей планеты с рождения живут в социуме и вступают с окружающими людьми в различные отношения. У них начинают формироваться навыки общения, они могут быть вербальные и невербальные. Коммуникативное и речевое развитие ребенка согласно государственному образовательному стандарту является первостепенной задачей и занимает ведущую роль.

Человеческое общество строится на социальной коммуникации. Успешность человека во многом определяется именно уровнем развития коммуникации. В наши дни внимание специалистов различного профиля к проблеме общения значительно возросло. Современный специалист выделяет общение как один из основных факторов развития ре-

бенка. Его считают самым важным фактором формирования личности ребенка.

Общение является ведущим видом деятельности человека, направленным на оценку и познание своей личности путем взаимодействия с окружающими его людьми [3].

Для того чтобы сформировать целостную коммуникацию, необходимо уметь общаться с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Наибольшую долю среди таких детей составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). В XXI веке самая распространенная проблема детского возраста – задержка психического развития. В течение предыдущего десятилетия были изданы несколько работ, посвященных проблемам организации коррекционной работы со школьниками с ЗПР в диагностическо-коррекционных группах.

Помимо этого было отмечено, что в рамках работы с детьми были проведены коррекционно-педагогические мероприятия с детьми с задержкой психологического развития. Нужно отметить, что публикации, посвященные формированию коммуникативной деятельности детей с ЗПР, практически отсутствуют [4].

Все этапы формирования межличностных отношений у детей данной категории требуют углубленного и развернутого исследования.

У детей с ЗПР есть проблема неэффективного межличностного общения. Эта проблема создает препятствия в формировании взаимоотношений со сверстниками и негативно влияет на психическое развитие ребенка. Основное внимание уделяется межличностному общению детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста как одному из наиболее важных факторов. Сейчас проблема детей с ЗПР является одной из самых важных в психологии и педагогике.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, в которой формируется детский коллектив,

развиваются все стороны личности ребенка, закладываются основы взаимодействия ребенка с близкими товарищами или взрослыми. Значение сформированности коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится более очевидным в старшем дошкольном возрасте на этапе подготовки к школе. Развитие навыков общения является первостепенным и необходимым условием успешной учебной деятельности детей данной категории. Данный факт находит свое отражение в ФГОС дошкольного образования, определяющий необходимый минимальный аспект содержания основной образовательной программы, которая вводится в реализацию в любом учреждении дошкольного воспитания. Работа по формированию навыков общения и межличностные отношения должны быть связаны с определенной программой, которая направлена на расширение кругозора, развитие мышления и речи, коррекции игровой деятельности. Усилиями педагога детского сада создается благоприятная атмосфера и условия, достаточные для того, чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья, недостатками общения мог и хотел выражать свои чувства, чтобы он осознавал, что взрослый интересуется его потребностями, сопереживает ему [1].

В процессе игровых действий со сверстниками дети ощущают сложности в построении межличностного взаимодействия. Если данную категорию детей оставить без специального обучения, имеющего целенаправленный характер, то к концу срока обучения дети останутся на первоначальном этапе социального развития. Благодаря сюжетно-ролевой игре дошкольники с ОВЗ могут наладить контакт с другими детьми, проигрывая партнерские взаимодействия в контексте игры. Игра может выступать как эффективное средство развития дошкольников с ОВЗ, поскольку позволяет осваивать разные виды деятельности. Именно реализация этого направления межличностных отношений в игре

наиболее интересна нам. Мы можем наблюдать отсутствие четких критериев и формулировок в различных научных публикациях и сформулированные педагогические условия развития межличностных отношений дошкольников [6].

Научно-практическая значимость данной темы заключается в демонстрации того, как формируются и развиваются межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками из ОВЗ в игре.

Таким образом, игровая деятельность приводит к развитию межличностных отношений у дошкольников при создании следующих условий: стимулирование проявления активности и инициативности в отношении сверстников в игре, формирование навыков выполнения установленной роли и применения для этого комплекса вербальных и невербальных средств, выработка умений согласовывать свои действия в соответствии с действиями сверстника под умелым и чутким руководством педагога.

Библиографический список

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Завражин С.А., Фортова Л.К. Адаптация детей с ограниченными возможностями. М.: Трикса, 2005. 400 с.
3. Творогова Н.Д. Общение: диагностика и управление. М.: Смысл, 2002. 246 с.
4. Мамайчук И.И., Ильина М.Н., Миланич ЮМ. Помощь психолога детям с задержкой психического развития. СПб.: Эко-Вектор, 2017. 539 с.
5. Овчарова Р.В., Костылева А.А. Влияние личностного потенциала педагога на диалог в педагогическом общении: монография. Курган: Кург. гос. ун-т, 2012. 128 с.
6. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 2009. 216 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*И.А. Говядинкина, В.Ю. Кладова,
Т.П. Литвиненко, А.Н. Лобова
МБДОУ № 218, г. Красноярск*

Одним из ключевых моментов в реализации преемственности между дошкольным образованием и начальной ступенью образования выступает готовность к обучению в школе. В связи с этим особое значение приобретает вопрос психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений дошкольной образовательной организации. Это связано с тем, что именно в дошкольный период ребенок активно развивается и формируется как личность, и от того, насколько правильно семья и образовательная организация смогут организовать воспитание и образование, зависит его успешность в будущем. В более глубоком внимании нуждаются дети с нарушением зрения, которым необходима систематизированная коррекционная помощь, а их родителям поддерживающее консультирование в рамках специфики восприятия окружающей действительности.

В рамках Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО) взаимодействие с родителями становится ключевым фактором обеспечения качественного образовательного процесса и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Сопровождение родителей, а также лиц, их замещающих, в дошкольных образовательных организациях является важным звеном в системе образования и воспитания

детей с особыми образовательными потребностями и призвано помочь родителям осознать ключевые факторы поддержки соматического и психологического здоровья ребенка в семье, свою роль и ответственность в развитии ребенка; обеспечить единство подходов воспитания и обучения; повысить компетентность родителей в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья; улучшить воспитательный потенциал семьи для успешного взаимодействия с ребенком. Таким образом существует потребность в поиске новых путей взаимодействия между дошкольной организацией и семьей в контексте гуманистической парадигмы и новыми образовательными задачами ФАОП ДО.

Вопросы оказания психолого-педагогической поддержки для родителей дошкольников раскрыли многие авторы:

– А.С. Макаренко в своих работах уделял большое внимание роли родителей в воспитании ребенка и предлагал различные методы психолого-педагогической поддержки;

– Я.А. Коменский в своем труде «Великая дидактика» предложил систему образования, основанную на принципе природосообразности и учете возрастных особенностей детей;

– Л.Н. Толстой в своей педагогической деятельности уделял особое внимание роли семьи в воспитании и образовании ребенка;

– К.Д. Ушинский разработал систему воспитания, основанную на принципах народности, научности и доступности обучения;

– Л.С. Выготский предложил принципиальный подход к изучению социализации детей с нарушениями здоровья, рассматривая общение детей с окружающими как фактор развития и коррекции их недостатков.

Работы вышеперечисленных авторов подтверждают необходимость организации службы психолого-педагогического сопровождения, которая способствует повышению

качества коррекционно-образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях (ДОО). Наличие такой службы позволит педагогам более эффективно взаимодействовать с родителями и учитывать их потребности и интересы при планировании и проведении воспитательно-образовательной работы.

Из актуальности вытекает проблема, состоящая в поиске усовершенствованных, эффективных способов психолого-педагогического сопровождения как средства взаимодействия всех участников образовательных отношений в дошкольной образовательной организации.

Для решения данной проблемы специалистами сопровождения были обозначены следующие задачи:

- изучить опыт организации психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений в дошкольных организациях;

- обосновать методы и условия психолого-педагогического сопровождения в дошкольных организациях, выявить дефициты в соответствии с нормативно-правовыми требованиями ФАОП ДО;

- усовершенствовать и разработать модели службы психолого-педагогического сопровождения для воспитателей, специалистов сопровождения и родителей в дошкольной организации;

- определить условия эффективности работы службы поддержки;

- проанализировать результаты работы службы сопровождения и оценить ее влияние на развитие воспитанников и отношения между участниками образовательных отношений.

Из анализа теоретических основ понятия «сопровождение» в педагогике и психологии мы выяснили следующее: сопровождение – гармоничное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Определив понятие

«сопровождение» и его методологические основы, мы разобрали особенности содержания процесса психолого-педагогического сопровождения родителей и детей, имеющих нарушение зрения, специфику, связанную с процессом коррекционного развития детей дошкольного возраста. На основе исследований Л.М. Шипициной раскрыли целевую составляющую, направленность психолого-педагогического сопровождения, теоретическую составляющую принципов, этапы и функции сопровождения, его критерии. При анализе литературы нами выявлена необходимость соблюдения всех составляющих для усовершенствования процесса психолого-педагогического сопровождения в условиях дошкольной организации.

Изучение литературы показало, что психолого-педагогическое сопровождение в дошкольных образовательных организациях является необходимым инструментом помощи как педагогам, так и родителям в вопросах воспитания и развития детей с нарушением зрения. Тем не менее существует необходимость активизации их участия в образовательном процессе, для достижения общей цели – формирование устойчивой психологической и физической основы для успешной социализации и обучения ребенка в дальнейшем, в соответствии с основными задачами государственной образовательной политики.

Были определены показатели эффективности работы службы сопровождения, представленные А.А. Майер, которые в нашем случае являются основой для комплексной оценки работы психолого-педагогического сопровождения. Это позволило оптимизировать работу специалистов и улучшить эффективность сопровождения.

С целью усовершенствования модели психолого-педагогического сопровождения родителей была проведена диагностика субъектов сопровождения на базе дошкольной образовательной организации «Детский сад № 218»

г. Красноярска. На основе результатов диагностики проводились следующие виды работ:

а) были организованы и проведены мероприятия на приобретение опыта педагогов по технологиям психолого-педагогического сопровождения в ДОО, определена их готовность к практическим действиям;

б) с помощью специально организованных мероприятий консультативно-просветительской направленности с использованием современных методов и технологий мы стимулировали родителей к признанию существующих проблем и осознанию их разрешения при взаимодействии со специалистами сопровождения ДОО;

в) организовали психолого-педагогическое сопровождение родителей на всех этапах решения проблем воспитания и развития ребенка, имеющего нарушение зрения, с применением разнообразных, усовершенствованных, в том числе инновационных форм психолого-педагогического консультирования и просвещения.

После проведения программы психолого-педагогического сопровождения с выполнением ряда условий с целью оценки эффективности была проведена повторная диагностика.

В ходе изучения вопроса оценки процесса психолого-педагогического сопровождения родителей выявлены следующие качественные показатели: обеспечение доступности сопровождения, ориентированность на потребности сопровождаемого; эффективность работы и компетентность в психолого-педагогическом процессе самого сопровождающего; кооперация специалистов сопровождения и других участников образовательной деятельности; изменения в развитии и достижениях субъектов сопровождения; установление доверительных отношений и качественной помощи в системе субъектов образования; достижение конечной цели сопровождения.

Результаты диагностики показали, что по всем показателям наблюдаются позитивные изменения. Таким образом, эффективность процесса психолого-педагогического сопровождения, при создании условий для повышения компетентности педагогов, стимулирования родителей к осознанию и принятию проблем развития и воспитания детей дошкольного возраста, имеющих нарушение зрения различной степени тяжести, обеспечивает существенные результаты в воспитании детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Л.М. Шипициной. СПб.: Речь, 2013. 216 с.

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТАНЦА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*И.А. Говядинкина, Т.П. Литвиненко,
В.Ю. Кладова, А.Н. Лобова, Е.А. Орлова
МБДОУ № 218, г. Красноярск*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования диктует создание особых условий организации образовательного процесса, а педагоги образовательных организаций модернизируют и реализуют новые вариативные, доступные эффективные методы и средства при проведении образовательных мероприятий, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Современное образование направлено на формирование творческой личности ребенка, способной к активной деятельности, с учетом здоровьесбережения и ее эмоциональ-

ного благополучия. В контексте Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (ФАОП ДО) детская музыкальная деятельность, в том числе и танцевальная, выступают не только как средство, но и как неотъемлемое условие вхождения ребенка в мир социальных отношений, открытия своего «Я» социуму.

Огромную актуальность в настоящее время приобретает проблема коррекционно-развивающего процесса с детьми, имеющими трудности в зрительном восприятии. Это связано со многими факторами. По свидетельству врачей-офтальмологов, данная проблема является одной из распространенных причин детского слабовидения, что впоследствии снижает развитие ребенка в целом. Основной контингент МБДОУ № 218 г. Красноярска – дети с косоглазием и амблиопией, т.е. с нарушением бинокулярного зрения.

Одним из важнейших факторов развития дошкольника с нарушением зрения является среда, в которой он живет, играет, учится, а также средства, применяемые в ходе образовательного процесса. Организация образовательно-развивающего пространства для детей в условиях дошкольной образовательной организации может быть как мощным стимулом для их развития, так и преградой, мешающей проявить самостоятельность и инициативу.

В связи с увеличением количества детей с нарушением зрения и особенностями их развития, с внедрением ФАОП ДО проблема поиска методов и средств развития детей с ОВЗ стала особо актуальна для любого детского сада, в который может поступить ребенок с ОВЗ в рамках инклюзивного образования.

Для обогащения среды и организации коррекционно-образовательного процесса на музыкальных занятиях с детьми всех возрастных групп МБДОУ № 218 специалистами сопровождения и музыкальным руководителем был раз-

работан проект «Я вижу, я делаю», целью которого стали активизация, осмысление и синхронизация танцевальных движений у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста посредством использования наглядного моделирования в специально организованных условиях.

Для реализации данной цели были обозначены следующие задачи:

- использовать наглядные модели с учетом принципов доступности, системности, комплексного использования методов и приемов педагогической деятельности;
- сформировать у детей навыки сопоставления танцевальных движений с наглядными моделями, умений зрительно определять, ассоциативно удерживать в памяти и выполнять элементарные танцевальные движения;
- создать условия для коммуникативных навыков детей через взаимодействие в парах и малых группах;
- реализовать продукты детской танцевальной деятельности с привлечением всех субъектов образовательного процесса.

Ключевыми основоположниками метода моделирования являются Д.Б. Эльконин, Л.О. Венгер и др. Л.В. Выготский подчеркивал невозможность переоценки использования метода моделирования в работе с детьми с нарушениями здоровья. Е.В. Горшкова подтверждает значимость данного метода в современной педагогике.

Новизна представленного опыта заключается в комплексном подходе к организации обучающего процесса в музыкальной деятельности, с введением созданных и усовершенствованных адаптированных средств при постановке детского танца. Технология наглядного моделирования позволяет максимально задействовать зрительное, двигательное и ассоциативное восприятие, развивает ориентировку в пространстве, помогает детям создавать новые танцевальные композиции.

Нами были использованы авторские пространственные модели, с помощью которых существует возможность наглядно продемонстрировать расположение участников танца, тактильно подкрепить рисунок танца и перестроений, поддержать зрительный ориентир танцевальных движений.

Созданный трехмерный макет музыкального зала обогащает круг представлений, формирует навыки ориентировки в пространстве, наглядно демонстрирует расположение участников танца, объектов предметно развивающей среды и точки визуальной опоры. Делает обучающий процесс более доступным, создается атмосфера для проявления инициативы ребенка при постановке совместных танцев, элементы макета вариативны и трансформируемы.

Тактильная трехмерная модель позволяет участникам самостоятельно определять свое месторасположение в заданном пространстве с возможностью перемещения как на вертикальной, так и на горизонтальной плоскостях; напоминать процесс перестроения по ходу движения. Тактильно подкрепляет восприятие образного рисунка и перестроений у детей с особыми образовательными потребностями.

Изобразительный ряд в виде схем перестроений используется для парных и групповых построений, а также индивидуального расположения участника действия. Представленные схемы поддерживают зрительный ориентир и обогащают образные представления.

Серия карточек «Я вижу, я делаю» побуждают детей воспроизводить вариации танцевально-ассоциативных движений, проявляя свою творческую индивидуальность в ярком игровом ключе. И также может быть использовано как универсальное средство в виде: дополнительного наглядно-демонстрационного пособия, счетного материала, составления рассказа, передачи сюжета театрализованных постановок.

Игрушки-помощники – это модели из разнообразного материала: объемные деревянные человечки, раскрашенные в разнообразные цвета для работы в большой группе, оформленные в парные цвета по гендерной принадлежности, при постановке танцев в парах, дополнительные модели для опоры месторасположения и определения пространственных ориентиров по ходу постановки танцевального номера.

Анимационное моделирование вносит разнообразие в образовательный процесс. Такой вид моделирования является привлекательным и доступным для понимания современных дошкольников. И позволяет родителям дистанционно включаться в подготовку при минимальном затраченном времени на репетиции.

Моделирование – универсальное средство, которое может быть использовано в различных видах деятельности в качестве танцевальной паузы, дополнительного иллюстративного пособия, счетного материала, математической ступеньки, составление рассказа, передачи образа театрализации.

Результатом педагогического опыта является проявление огромного желания детей к участию в совместной танцевальной деятельности. В перспективе планируем с привлечением родителей создать танцевальный конструктор на каждую возрастную группу.

Нами был решен ряд задач, которые позволили расширить и усовершенствовать коррекционно-развивающую среду, повысить эффективность осуществления коррекционно-развивающего процесса, эмоционального благополучия воспитанников с нарушениями зрения, сформировать предпосылки к формированию инициативы и самостоятельности.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.

2. Каплунова И. Новоскольцева И. Потанцуй со мной, дружок. СПб.: Невская нота, 2010. 70 с.
3. Плаксина Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида. М.: Элти-Кудиц, 2006. 91 с.
4. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. М.: Город, 1998. 262 с.
5. Сауко Т.Н., Буренина А.И. Топ-хлоп, малыши. Программа музыкально-ритмического воспитания детей 2–3 лет. СПб.: Музыкальная палитра, 2001. 120 с.
6. Цукерман Г.А., Елизаров Н.В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 10–21.

**АРОМАТЕРАПИЯ
КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

И.С. Грицына

МАОУ СШ № 53, г. Красноярск

Здоровье – один из важнейших компонентов благополучия и счастья, одно из неотъемлемых прав человека, одно из условий успешного социального и экономического развития любой страны. В ст. 6 Конвенции по правам ребенка прописаны его законные права – право на здоровый рост и развитие. В настоящее время сохранение и поддержание здоровья человека является приоритетным направлением государственной политики. Фундамент психофизического здоровья детей закладывается в детском возрасте. От состояния здоровья

в первую очередь зависит возможность овладения детьми всеми умениями и навыками, которые им необходимы для эффективного обучения в образовательной организации.

Работа специалистов нашего учреждения направлена на коррекцию недостатков психофизического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Использование здоровьесберегающих технологий способствуют полноценному речевому, психическому, физическому и личностному развитию детей и является одним из приоритетных направлений. Для реализации данной технологии используется ароматерапия как одно из направлений методики Монтессори.

Ароматерапии как науке уже много тысяч лет. В Египте, Греции, Риме, Китае и у других древних народов ароматические средства использовались на протяжении всей жизни [1]. Ароматерапия – это метод терапии, при котором с лечебной и косметической целью в качестве биологически активных компонентов используются натуральные эфирные масла. В 1935 году термин «ароматерапия» впервые ввел Рене-Морис Гатерфоссе в качестве названия.

Ароматерапия – один из самых древних видов восточной терапии. Запах как раздражитель действует мгновенно, так как информация о нем поступает непосредственно в мозг. Это связано с тем, что слизистая оболочка носа содержит около 100 миллионов нервных клеток. Нейробиолог Бостонского университета Джон Кауэр создал первый в мире томограф, позволяющий наблюдать за реакцией различных отделов мозга на разные ароматы. Он считает, что каждый аромат определяется так же, как свет и звук: частотой колебаний, которые нос и регистрирует.

В ароматерапии предлагается разделять запахи по направленности воздействия: стимулирующие, расслабляющие или успокаивающие. Стимулирующие повышают

умственную и физическую работоспособность, концентрацию внимания, активность. Расслабляющие запахи обладают успокаивающим действием, снимают тревожность, нервное напряжение, облегчают засыпание. Адаптогенные запахи приводят нервную систему в порядок: при перевозбуждении снижают частоту пульса и давление, а при упадке сил, наоборот, повышают [2].

Ребенок с ОВЗ, который может в обычном случае отгородиться от внешнего воздействия, способен проявлять себя в необычных формах поведения: не дает до себя дотронуться, закрывает уши от звуков, отказывается брать в руки пособие для занятий.

Как показала практика, использование элементов ароматерапии на занятиях:

- дает возможность поддерживать работоспособность детей с неустойчивым вниманием и слабой нервной системой;
- способствует быстрому и легкому усвоению материала;
- способствует обогащению и активизации словарного запаса, развитию речи и мышления;
- формирует познавательные процессы;
- значительно снижает количество дней, пропущенных детьми по болезни [3].

При использовании ароматерапии необходимо, чтобы аллергии не было ни у одного ребенка. Если среди детей есть кто-то с подобным заболеванием, следует выяснить, есть ли у него непереносимость аромата, который применяется. Обязательно извещаются родители, которые дают свое согласие о применяемом методе работы с эфирными маслами.

Распыление эфирных масел на занятиях происходит с помощью аромалампы. Концентрация эфирных масел минимальна, и используется только разбавленный концентрат.

В комплексе ароматерапии применяются множество различных эфирных масел: лаванды – для снятия напряжения; кедра, ромашки и мирта – для преодоления излишней возбудимости и агрессивности, регуляции сна; чайное дерево с грейпфрутом – для снижения двигательных стереотипов, активизации мыслительной работы; ветивера – для улучшения контроля эмоционального состояния и коррекции поведения (считается одним из наиболее эффективных масел), здесь же выделяют и масла корицы; бергамота – при нервных истощениях, эмоциональной нестабильности, стрессах; масло ладана – при рассеянности и необходимости улучшения концентрации внимания; шалфея – для расслабления, повышения иммунитета, облегчения неприятных ощущений и т.д. [4].

Таким образом, ароматерапия как здоровьесберегающая технология позволяет улучшить психофизическое здоровье, способствует полноценному речевому, психическому и личностному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Аленина М.В. Ароматерапия и медицинский фитодизайн как перспективные методы профилактики сезонных респираторных заболеваний // Международный студенческий научный вестник. 2020. № 6. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=20298> (дата обращения: 09.03.2024).
2. Саков И.В. Аромапсихология. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 21 с.
3. Слепов А.Д. Волшебная сила ароматов. Минск, 2007. 34 с.
4. 10 эфирных масел, влияющих на симптомы аутизма. URL: <https://proautism.info/11-efirnyh-masel-vliayushih-na-simptomy-autizma/> (дата обращения: 08.03.2024).

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПО СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Д.Н. Донова

МАДОУ № 296, г. Красноярск

В общем понимании адаптация – это способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды. Поступление ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) в дошкольную образовательную организацию (ДОО), как правило, сопровождается «адаптационным синдромом», что является прямым следствием его психологической неготовности к выходу из семьи и слабыми адаптационными механизмами.

Задержка психического развития является сложным, полиморфным нарушением и затрагивает различные аспекты психического и физического развития детей. По мнению авторов (Г.Е. Сухарева, С.Д. Забрамная, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский и др.), исследование особенностей детей с задержкой психического развития показывает, что среди множества психофизических особенностей, присущих этим детям, существенные трудности для развития представляют: общее недоразвитие личности, эмоционально-волевая незрелость, трудности в произвольной регуляции деятельности, бедность процессов приема и переработки сенсорной информации [5]. Тем не менее это единственная форма отставания ребенка в психическом развитии, которая может быть скомпенсирована в определенных микросоциальных и психолого-педагогических условиях, адекватных его состоянию.

От того, насколько ребенок подготовлен в семье к переходу в детское учреждение, зависит и течение адаптационного периода, и его дальнейшее развитие. Чтобы период адаптации детей проходил легче, необходима профессиональная помощь учреждения семье [2].

Анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что вопросы организации адаптации и коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР, находящихся в условиях глубокого сенсорного дефицита, изучены и освещены недостаточно. Вместе с тем в практике педагоги сталкиваются с детьми, имеющими особенности сенсорной обработки информации, сенсорные системы которых проходят этапы настройки и созревания не в должном объеме и условно обозначенные сроки.

Было отмечено, что у 100 % детей с ЗПР, начавших посещать учреждение, наблюдаются особенности обработки сенсорной информации, в частности – проприоцептивной, вестибулярной, тактильной, слуховой, осязательной, обонятельной. Зачастую это проявлялось в гипо- и гиперчувствительности. Нарушения обработки сенсорной информации у дошкольников вызывали бурные реакции на раздражители, отказ от перемещения внутри учреждения, от питания, самостоятельного засыпания, возникали частые эпизоды нежелательного поведения, было затруднительно или невозможно вовлечь ребенка в совместную деятельность – дошкольники с ЗПР не допускали общее и разделенное внимание. Произвольное внимание удерживали 1–3 секунды. Дети не откликались на имя, речь представлялась вокализациями или спонтанной речевой активностью в виде слогов или слов, самостоятельно не раздевались и не умывались. Игра была представлена на манипулятивном уровне. У 50% детей не оформлен туалетный навык.

Обобщая все вышеизложенное, учитывая воспитательный потенциал семьи и имеющийся опыт сенсорно-

интегративной коррекции, было принято решение в период адаптации дошкольников с ЗПР наряду с совместной сенсорно-интегративной деятельностью в группе, ввести задачи сенсорной интеграции в рутину семьи, что позволит усилить, сбалансировать и развивать обработку сенсорных стимулов центральной нервной системой.

1 этап. Подготовительный. Был проведен анализ данных актуального состояния сенсорных систем дошкольников с ЗПР, полученных в результате анкетирования родителей, наблюдения и специальных проб, позволили создать индивидуальный сенсорный профиль на каждого ребенка, подобрать материал, игры и упражнения. Также была проведена работа с родителями: были разъяснены особенности развития и реагирования сенсорных систем, обозначены ключевые мишени, даны рекомендации по соблюдению сенсорного режима дома, расписаны программы, содержащие раздел «Сенсорная интеграция», предполагающая сенсорное насыщение по всем каналам.

2 этап. Основной. Для комфортной адаптации детей дошкольного возраста с ЗПР к условиям ДОО разработан план сенсорной поддержки на основе научных трудов А.В. Семенович, Э.Д. Айрес, Д. Роббинс, А.О. Гудзенко, Ю. Робилко и др. Данную практику курировал и реализовывал учитель-логопед. Работа по стимуляции сенсорных систем осуществлялась на протяжении дня в различных формах: самостоятельная деятельность, в структуре совместной деятельности с педагогом и родителями после детского сада.

Педагогическая деятельность по сенсорному сопровождению была направлена на растормаживание подкорковых структур посредством воздействия музыки и движения в индивидуальной форме. Дети с ЗПР 5–7 лет включены в данную практику в зависимости от индивидуальной программы сопровождения и потребностей ребенка в текущий момент времени. Изначально работа с дошкольниками с ЗПР

проводилась с полной мануальной поддержкой и была направлена на формирование схемы тела, тренировку вестибулярного аппарата, отработку зрительно-моторной координации, межполушарное взаимодействие, освоение пространства, темпо-ритмическую организацию, произвольное внимание, слуховое восприятие, проприоцептивное и тактильное ощущение, обоняние.

Оценивая риски, связанные с мотивацией и внутренне-го ресурса родителей, работа с представителями родительской общественности проводилась на протяжении всего периода адаптации посредством разнообразных форм взаимосвязи. Родители самостоятельно реализовывали программу сенсорного насыщения, в основу которой был положен принцип А.О. Гудзенко, и предусматривала «прокачку» сенсорных каналов, сенсорное насыщение с целью уплотнения нейронной сетки подкорковых структур, ведь «чем больше незнакомых данных (звуков, запахов, мест и т.д.), тем плотнее нейронная сеть, тем продуктивнее работает мозг» [7].

В ходе реализации проекта по индивидуализации пространства было осуществлено преобразование предметно-развивающей среды совместно с воспитателями и родителями.

Организована работа с кадрами: проведены круглый стол «Детский сад глазами детей, находящихся в сенсорном дефиците», разработка и реализация проекта по организации благоприятной развивающей среды.

На протяжении всего этапа осуществлялся мониторинг динамики и откатов с выявлением причин.

3 этап. Заключительный. Оценка эффективности осуществлялась на основе мониторинга и анализа результатов наблюдения за ходом адаптации детей, заполнения и анализа индивидуального сенсорного профиля и повторных анкет родителей.

Таким образом, в результате учета сенсорных потребностей детей в ДОО и семье были созданы условия для удовлетворения сенсорного поиска, развития сенсорных систем, выхода из глубокого сенсорного дефицита, генерализации навыков, приобретенных детьми дома, в режимные и образовательные моменты детского сада. Вышеперечисленное позволило сделать адаптацию более легкой, сократить ее сроки (в среднем до 5 недель).

Родители в результате внедрения данной практики смогли осознать взаимосвязь между физическим состоянием ребенка и поведенческими реакциями, создать условия, способствующие удовлетворению сенсорного поиска, стабилизации работы нервной системы, поддержанию единого режима с ДОО в адаптационном периоде.

Практическая значимость данной работы заключается в возможности использования в работе педагогов ДОО апробированных материалов и средств по сопровождению адаптации дошкольников с ЗПП посредством включения упражнений сенсорной интеграции в детском саду и дома.

Библиографический список

1. Айрес Э.Д., Роббинс Д. Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2017. 272 с.
2. Алямовская В.Г. Как воспитать здорового ребенка. Нижний Новгород: Линка Пресс, 1993. 110 с.
3. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция. Теория и практика. М.: Теревинф, 2018. 768 с.
4. Блайт С. Хорошо сбалансированный ребенок. М.: Национальное образование, 2020. 192 с.
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982. 200 с.
6. Венгер Л.А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте. М.: Академия, 2015. 160 с.

7. Гудзенко А. Мир по-другому! Руководство для самостоятельной коррекционной работе с особенными детьми. М.: 1000 бестселлеров, 2022. 180 с.
8. Ефимов О.И., Ефимова В.Л. Вверх тормашками. М.: Диля, 2019. 320 с.
9. Крановиц К. Разбалансированный ребенок. СПб.: Редактор, 2012. 380 с.
10. Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте. М.: Академия, 2011. 144 с.
11. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. М.: Генезис, 2017. 474 с.

**АНАЛИЗ УРОВНЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ
ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У РОДИТЕЛЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Н.В. Жарикова

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В современных условиях одним из перспективных направлений исследований психических (функциональных) состояний является направление изучения эффективности процессов саморегуляции у родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особую **актуальность** приобретают проблемы диагностики, оценки, развития и поддержания родителей, воспитывающих детей ОВЗ [1].

Анализ специфики деятельности родителя позволяет выявить особые требования к ресурсам саморегуляции психического (функционального) состояния и готовность

родителей обеспечить быстрое формирование адекватного ситуационным требованиям целевого состояния. Способность к эффективной саморегуляции родителей является одним из факторов успешной коррекционно-развивающей работы с ребенком.

У педагогов-психологов дошкольных образовательных организаций (ДОО) появляется возможность отследить особенности развития ребенка, его достижения и своевременно внести коррективы в его индивидуальную образовательную траекторию, а также проводить работу с родителем как субъектом педагогического взаимодействия [4].

Проблемы оптимизации неблагоприятных состояний и совладания с различными негативными состояниями, которые обусловлены спецификой деятельности родителя, воспитывающего ребенка с ОВЗ, требуют активной разработки в фундаментальных и прикладных психологических исследованиях. Сущность этих проблем состоит в выявлении закономерностей развития неблагоприятных психических и психофизиологических (функциональных) состояний родителей в процессе воспитания ребенка с ОВЗ, построении общих и индивидуальных стратегий их предупреждения и преодоления.

Разработка проблемы психической саморегуляции состояния становится все более актуальной как в теоретическом аспекте, так и для разработки научно обоснованных рекомендаций по прогнозированию и управлению активностью субъекта деятельности.

Цель нашего исследования – психологические особенности формирования функциональных состояний родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Проектная идея и новизна нашего исследования заключается в разработке и апробации программы саморегуляции

функциональных состояний родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, и родителей детей, воспитывающих нормотипичного ребенка.

На базе ДОО проведено исследование родителей, занимающихся трудовой деятельностью и воспитывающих детей с ОВЗ, а в частности детей с различными речевыми нарушениями, а также родителей, воспитывающих детей без нарушений речи. В рамках исследования была использована методика дифференцированной оценки состояний сниженной работоспособности (ДОРС), разработанной А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской [3].

На первом этапе исследования мы выяснили, что в процессе трудовой деятельности у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья формируются негативные функциональные состояния и что степень выраженности функциональных состояний зависит не только от статуса ребенка, но и степени тяжести труда в разных видах профессиональной деятельности.

Поэтому для обоснования коррекционно-восстановительных мероприятий проведена дифференцированная оценка данных состояний и дополнительное исследование по методике «Типология саморегуляции психических состояний», которая определяет один или несколько ведущих (предпочитаемых) методов саморегуляции. Это позволило составить профиль методов саморегуляции психических состояний и сопоставить результаты.

Опираясь на данную типологию, мы можем подобрать эффективный метод для саморегуляции негативных функциональных состояний родителей, занимающихся трудовой деятельностью и воспитывающих детей с ОВЗ, и родителей, воспитывающих детей без нарушений здоровья. Также, зная уровень саморегуляции по всем шкалам, родитель

может увидеть показатели, которые развиты слабее, что позволит развивать свою личность гармонично. Психолог, видя слабые стороны родителя, сможет корректно составить программу саморегуляции.

Библиографический список

1. Глузман Н.А., Безносюк Е.В. Взаимодействие семьи и образовательной организации: психолого-педагогический аспект. Симферополь: Ариал, 2022. 212 с.
2. Карякина Т.Н., Голубь О.В. Методы саморегуляции функциональных состояний личности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2016. № 5 (5). С. 71–73.
3. Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности. Психология психических состояний: сб. ст. Вып. 4. Казань: Центр инновационных технологий, 2002. С. 326–343.
4. Прохоров А.О., Назаров А.Н. Методика исследования типологии методов саморегуляции психических состояний (предварительный вариант) // Психология психических состояний: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых // Казань: Казан. ун-т, 2019. № 13. С. 274–279.
5. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.
6. Тодышева Т.Ю. Личностное самостановление будущих психологов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 4 (62). С. 87–100.

РЕШЕНИЕ РЕБУСОВ КАК РАЗВИВАЮЩЕЕ СРЕДСТВО ПРИ НАРУШЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.И. Зверева

МАОУ СШ № 93, г. Красноярск

Ребус – это загадка, в которой искомое слово или фраза изображены комбинацией фигур, букв или знаков.

С.И. Ожегов

В настоящее время в практике встречаются все больше детей с нарушениями устной и письменной речи. В системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, стремительно растет. Среди них значительную часть составляют дети 5–6-летнего возраста, не овладевшие звуковой стороной языка из-за неправильного произношения звуков и нарушенного фонематического восприятия. Имея полноценный слух и интеллект, они, как правило, не готовы к усвоению школьной программы из-за недостаточного развития фонематического восприятия. Эти дети составляют основную группу риска по неуспеваемости, особенно при овладении навыков письма и чтения. Основная причина – недостатки в развитии процессов звуко-буквенного анализа и синтеза.

Предпосылки для успешного обучения грамоте формируются в дошкольном возрасте и начинаются с развития фонематического слуха. Полным фонематическим анализом слов ребенок овладевает лишь в процессе обучения грамоте. В школе же работе над анализом речевого потока специально отведен добукварный период. Но период этот очень

короткий. Поэтому, если ребенок придет в школу совсем не подготовленным к звуковому анализу слов, то он не сможет сразу овладеть столь сложным навыком, а значит, будет искажать на письме структуру слов. А это, в свою очередь, неизбежно приведет к нарушению письма – дисграфии.

В этой статье мы рассмотрим, как ребусы могут быть полезны для детей с нарушениями письменной речи.

Польза решения ребусов для развития ребенка колоссальна. Они несут в себе не только развлекательную функцию, но и расширяют кругозор, увеличивают словарный запас, развивают основные психические функции: память, внимание, мышление, восприятие и речь. Ребусы универсальны для любого возраста. Их можно использовать для дошкольников и детей школьного возраста. Ребусы могут быть различными по сложности и тематике. Они могут содержать изображения животных, растений, предметов и т.д. Ребусы также могут быть составлены на основе математических и лингвистических закономерностей. Ребусы могут помочь детям с нарушениями письменной речи улучшить свои навыки чтения и письма.

В своей практике мы используем решение ребусов для коррекции дисграфии и дислексии не первый год. Начиная с детьми дошкольного возраста, где ребусы могут быть простыми и забавными, например, когда нужно угадать слово, заменив первый звук (нора - кора), или по первым звукам картинок понять, какое слово зашифровал педагог.

Далее, продолжаем работать с детьми младшего школьного возраста, где ребусы могут содержать более сложные задания, такие как удаление нескольких букв в слове, замена их другими и многое другое.

Так как в ребусах правил достаточно много и они могут быть разнообразными, мы с учениками проводим занятия, на которых знакомимся с правилами, а далее практикуем

умения их применять. Приводим несколько правил при решении ребусов, которые мы разбираем в первую очередь:

1. В виде рисунка зашифрована часть слова.
2. Место и количество запятых около рисунка обозначают место и количество букв, удаленных из слова.
3. В большой и «жирной» точке зашифровано слово - «точка».
4. Зачеркнутая буква или буквы должны быть удалены из слова, чтобы получилось другое слово.
5. Знак равенства используется в ребусах тогда, когда нужно заменить в слове одну букву на другую.
6. Если в ребусе предмет изображен в перевернутом виде, то его значение читается справа налево.
7. Названия семи нот может являться частью других слов.

Правил, конечно, еще очень много. Но мы используем основные. Самым приятным в решении логической задачи является получение положительного результата. Детям чувство победы дарит радость и позитивные эмоции.

Итогом наших занятий являются олимпиады по решению ребусов, где дети занимают призовые места. Кроме того, диагностическое обследование показало успешность коррекции письма у детей. Изучение показателей письменной речи на конец третьей четверти 2023–2024 учебного года позволяет сделать выводы, что в среднем все показатели, в сравнении на начало учебного года, увеличились на 27–30 %.

Однако важно помнить, что решение ребусов – это только один из способов улучшения навыков письменной речи у детей дошкольного и школьного возраста. Обязательно нужно выполнять комплексную работу в коррекции нарушений дисграфии и дислексии.

Проведенная работа позволяет детям с нарушениями письменной речи улучшить свои навыки письма и чтения, а также развивать словарный запас, память, внимание и мышление.

Библиографический список

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М.: Ось-89, 1997. 224 с.
2. Мальм М.В. Сулова О.В. Дисграфия. Языковой анализ и синтез. М.: Феникс, 2023. 61 с.
3. Оглобина И.Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников. М.: Владос, 2022. 64 с.
4. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. М.: Академический проект, 2017. 399 с.
5. Чистякова О.В. 20 занятий по русскому языку для предупреждения дисграфии 1 класса. СПб.: Литера, 2023. 64 с.

О ПРАКТИКЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

И.А. Кудрявцева, А.Я. Сенченко

ГБОУ школа № 13, г.-к. Анапа

По данным Министерства просвещения России, количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) насчитывает более 1,15 миллионов человек. Наблюдается тенденция к увеличению лиц с ОВЗ, в том числе детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [2]. Организация грамотного психолого-педагогического сопровождения лицам с ОВЗ является приоритетным направлением в образовательном процессе. Все эти условия наклад-

дывают новые требования на специалистов, занимающихся коррекционно-развивающей деятельностью учащихся.

Тяжелые нарушения речи – отклонения в речевом развитии, при этом у детей сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но имеются серьезные речевые дефекты, которые влияют на становление психики. Из-за этого возникает вторичное отставание в развитии психических процессов, что влечет за собой трудности усвоения образовательной программы в школе и включения в социум [4].

Работа по адаптированной образовательной программе для детей с ТНР предполагает участие таких специалистов, как учитель-логопед и педагог-психолог. Опираясь на системный подход к коррекционно-развивающей деятельности, наиболее эффективным способом проведения работы является совместная деятельность специалистов [1].

Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога может быть реализовано по различным направлениям, таким как: диагностика, коррекционно-развивающая работа, профилактика и просвещение. Охарактеризуем каждое направление.

1. Диагностика. Педагог-психолог и учитель-логопед ежегодно проводят комплексную диагностику обучающихся, направленную на выявление динамики развития, уровня сформированности психических процессов, речевого развития ребенка. После проведения исследования на заседании школьной психолого-педагогической комиссии обсуждаются результаты исследования, вырабатывается стратегия взаимодействия с ребенком во время занятий [3]. Еще одним эффективным инструментом коммуникации специалистов является методическое объединение учителей-дефектологов, на котором есть возможность обсудить каждый индивидуальный случай подробно, откорректировать план занятий с учащимся, включить необходимые методы, технологии в коррекционно-развивающий процесс.

2. Коррекционно-развивающая работа. Это направление работы включает в себя непосредственно работу с учащимися во время занятий учителя-логопеда и педагога-психолога. Занятия специалистов являются продолжением друг друга, так как только совместная работа позволяет добиться основных целей психолого-педагогического сопровождения. Речевая деятельность невозможна без достаточной форсированности крупной и мелкой моторики, навыки чтения и письменной речи сложно сформировать при дефицитах в процессах памяти и внимания [6]. Эффективным способом ведения коррекционно-развивающей работы являются интегрированные занятия педагога-психолога и учителя логопеда. Практика введения таких занятий в коррекционную работу с учащимися младшего школьного возраста показала положительные результаты [7]. Применение упражнений на развитие психических процессов, отработка речевого материала, релаксационные техники положительно влияют на мотивацию и эмоциональный фон учащихся, дети с удовольствием ходят на занятия, а групповая форма интегрированных занятий формирует благоприятный психологический климат в группе.

3. Профилактика и просвещение. В данном случае сотрудничество педагога-психолога и учителя-логопеда направлено на родителей обучающихся, специалисты проводят групповые консультации, круглые столы, лекции, практические семинары [5]. Все это необходимо для своевременного информирования родителей о текущем состоянии ребенка, привлечения к совместной работе, получение новых навыков, методик воспитания и развития детей. Проведение профилактической и просветительской работы возможно как с использованием информационных технологий (школьного сайта, социальных сетей, мессенджеров), так и в традиционной очной форме.

Таким образом, совместная работа учителя-логопеда и педагога-психолога по вышеперечисленным направлениям способствует:

- созданию единой стратегии коррекционно-развивающей работы в образовательном учреждении;
- углубленному изучению каждого случая, проведению подробной, глубокой диагностической работы;
- появлению новых эффективных форм психолого-педагогического воздействия;
- обмен опытом, обогащение в условиях тесного сотрудничества специалистов;
- эффективному, открытому взаимодействию родителей и специалистов.

Библиографический список

1. Бочкарева Е.Ю., Вертей Ю.А. Взаимодействие учителя-логопеда с педагогом-психологом в ДОО в комплексной работе с детьми ОВЗ // Инновационная наука. 2019. № 3. С. 127–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-uchitelya-logopeda-s-pedagogom-psihologom-v-doo-v-kompleksnoy-rabote-s-detmi-ovz> (дата обращения: 02.03.2024).
2. Дети с особыми образовательными потребностями // Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 28.02.2024).
3. Долганова А.А., Сергеева Н.С. Взаимодействие в работе педагога-психолога и учителя-логопеда с обучающимися начальной школы, имеющими тяжелые нарушения речи // Инновационная наука. 2022. № 9-2. С. 42–44. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-v-rabote-pedagoga-psihologa-i-uchitelya-logopeda-s-obuchayuschimisya-nachalnoy-shkoly-imeyuschimi-tyazhelye](https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-v-rabote-pedagoga-psihologa-i-uchitelya-logopeda-s-obuchayuschimisya-nachalnoy-shkoly-imeyuschimi-tyazhelye-narusheniya-rechi) (дата обращения: 29.02.2024).

4. Зиновьева В.Н., Демидова А.П., Нестерова Н.К. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 113–116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-razvitiya-rebenka-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 15.02.2024).
5. Максимова М.О., Бездетко С.Н., Костюк А.В., Максимова Л.А. Единство диагностики и коррекции как принцип организации комплексного сопровождения детей с ОВЗ (из опыта работы психолого-педагогического консилиума образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы) // Специальное образование. 2022. № 4 (68). С. 188–201. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinstvo-dagnostiki-i-korreksii-kak-printsip-organizatsii-kompleksnogo-soprovozhdeniya-detey-s-ovz-iz-opyta-raboty-psihologa> (дата обращения: 02.03.2024).
6. Рассохина К.Ю. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательной организации // НИР/S&R. 2021. № 2 (6). С. 16–19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-ovz-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 02.03.2024).
7. Токарев А.А., Иванова Е.А. Совместная работа педагога-психолога и учителя-логопеда с общим недоразвитием речи у детей старшего дошкольного возраста (ОНР 1 уровень) // Мир современной науки. 2012. № 5. С. 104–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovmestnaya-rabota-pedagoga-psihologa-i-uchitelya-logopeda-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-onr-1> (дата обращения: 29.02.2024).

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С.Ю. Курзакова, Е.В. Голубничая
ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан

По данным Министерства просвещения Российской Федерации, в августе 2022 года в России насчитывалось более 1,15 миллионов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [4]. Мы полагаем, что большинство детей с ОВЗ могут обучаться в общеобразовательных школах, однако следует понимать, что учителя должны быть подготовлены к работе с данной категории детей. Поэтому задача современной системы образования обеспечить готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ, особое внимание необходимо уделить мотивационной готовности учителей.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы сделали вывод, что мотивационная готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ представляет собой интегративное личностно-психологическое образование, включающее в себя совокупность положительных внутренних и внешних, профессиональных мотивов, положительного отношения как к работе с детьми с ОВЗ, так и к работе в целом, предполагающие способность выявлять актуальные проблемы и особенности обучения детей с ОВЗ.

За основу исследования мы взяли понятие «мотивационной готовности» Ш.И. Булуевой. Она представляет мотивационную готовность как совокупность внутренних осознанных побуждений, положительного отношения к осуществляемой деятельности, являющейся действительной основой профессионального развития педагога [1].

Рассматривая готовность как целостное профессионально важное качество личности, можно выделить ее компоненты: когнитивный; операционно-деятельностный; ценностно-смысловой; мотивационный [2].

В рамках нашей работы наибольшую значимость представляет последний компонент – мотивационный, который выражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации инклюзивного образования, указывает на сформированное качество личности, что проявляется в интересе к деятельности, стремлении добиться успеха, обнаруживает готовность специалиста актуализировать и обеспечивать необходимые условия для организации обучения в заданном режиме и успешно выполнять поставленную задачу.

Психолого-педагогические пути формирования мотивационной готовности учителя к работе с детьми с ОВЗ заключаются в следующем [3]:

- активация механизмов ее формирования, то есть восполнение дефицита психолого-педагогических знаний и умений;

- развитие умения педагогов реализовывать учебно-воспитательный процесс, где обучаются дети с ОВЗ и с нормой развития в практической работе;

- актуализация у педагогов истинных педагогических ценностей: любовь к детям, признание уникальности и самоценности каждого ребенка с ОВЗ, право ребенка на полноценное развитие и образование.

Для формирования мотивационной готовности учителя к работе с детьми с ОВЗ мы предлагаем открыть на базе общеобразовательной организации школьный ресурсно-методический центр для учителей начальных классов.

Актуальность данного центра можно описать исходя из примера нашего города. В Абакане такой центр будет крайне необходим, так как в нашем городе их практически нет. Проанализировав интернет-источники, мы обратили внимание,

что подобный центр существовал лишь в одной из 27 общеобразовательных школ. Для данного центра была разработана программа на срок с 01.11.2016 по 01.11.2018, и дальнейшего обновления программы не последовало, из чего можно сделать вывод о том, что данный центр прекратил свое существование.

Цель центра: оказание информационной, консультационной, образовательной и иной ресурсной поддержки учителям, способствующей их профессиональному развитию в области работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи работы ресурсного центра

1. Оказание содействия педагогическим работникам в решении проблем, связанных с обучением и воспитанием лиц с ОВЗ.

2. Информационная и методическая поддержка образовательного процесса по реализуемому содержательному направлению.

3. Выявление образовательных потребностей педагогов и родителей.

4. Консультирование по запросам.

5. Распространение педагогического опыта, ознакомление педагогической общественности по реализуемому направлению работы.

Основные формы деятельности центра будут представлены трансляцией собственного педагогического опыта специалистов, работающих с детьми с ОВЗ, дискуссиями, круглыми столами, конференциями, семинарами и т.д.

На данных занятиях школьного ресурсно-методического центра в качестве участников могут присутствовать не только учителя, желающие повысить навыки работы с детьми с ОВЗ, но и родители, имеющие на попечении детей с особенностями в развитии для получения опыта и углубления знаний в сферах обучения и воспитания.

В качестве ведущих на данных занятиях могут выступать педагоги, имеющие большой опыт работы с детьми с ОВЗ, а также различные специалисты, например, психологи, дефектологи, логопеды, а также учителя с коррекционных учебных заведений, специализирующиеся конкретно на обучении детей с ОВЗ, и другие специалисты.

Для эффективности проведения занятий необходимо создать следующие условия: подобрать материально-техническое оснащение отведенного кабинета, подобрать учебно-методический комплекс, составить программу работы ресурсного центра, а также программу с примерным перечнем тем, касающихся актуальных проблем обучения детей с ОВЗ.

Мы полагаем, что данный центр позволит сформировать мотивационную готовность учителей к работе с детьми с ОВЗ.

Библиографический список

1. Булуева Ш.И. Мотивационная готовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 25 (159). С. 274–277. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54268294> (дата обращения: 24.10.2023).
2. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография. Екатеринбург: Рос. гос. проф.- пед. ун-т, 2018. 120 с.
3. Крюковская В.В. Формирование профессиональной готовности учителей к работе с детьми с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование. 2019. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/675126> (дата обращения: 02.02.2024).
4. Малярчук Н.Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2015. Т. 1, № 4 (4). С. 251–267.

ПЕСТОВАНИЕ КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ПЯТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Л.А. Мартыненко, А.Л. Некратова
МАДОУ № 75, г. Красноярск*

За сложными названиями, важными процессами, происходящими внутри детского организма, стоят простые, знакомые вещи, достойные понимания и принятия.

Для нас не является целью менять установки в воспитании детей. Наша задача, опираясь на свой жизненный и педагогический опыт, донести информацию, раскрыв особенности работы с детьми и важность согласованности в действиях учителя-логопеда, воспитателя и родителя. Только, работая в команде, и уважая друг друга, у нас получится прийти к нужному нам результату.

Научно обоснованные представления о формах и видах речевых нарушений являются исходными условиями для разработки эффективных методов их преодоления.

Речевые нарушения, связанные с органическим поражением центральной нервной системы (дизартрия, алалия), часто сочетаются с различными отклонениями в нервно-психическом развитии ребенка, проявляющимися в интеллектуальной и эмоционально-волевой сфере. С раннего возраста эти дети отличаются повышенной чувствительностью ко всем внешним раздражителям, эмоциональной возбудимостью, их нервная система легко ранима, они обидчивы, плаксивы, склонны к страхам, повышенной тревожности.

Детский мозг состоит из большого количества нейронов. Все они связаны между собой синаптическими связями. При контакте нейронные клетки создают электрические импульсы (ритмы мозга, мозговые волны), оказывающие прямое влияние на мозговую активность.

Учеными доказано, что при доминировании Альфа-ритма дети способны эффективнее выполнять поставленные задачи, запоминать новую информацию, учиться осуществлению тех или иных упражнений. Альфа-волны наблюдаются у детей в расслабленном состоянии, они вызывают положительные эмоции, чувство гармонии и комфорта. При этом вся коррекционная работа становится более эффективной и интенсивной.

В связи с этим мы обратили свое внимание на воспитание детей древними славянами. Нас заинтересовал их метод, основанный «на процессе настройки родителей на биоритмы ребенка и настройки ребенка на биополе Земли». Этот метод получил название – **пестование**. С детьми, имеющими речевые нарушения, – это метод лечебной практики, осуществляемый близкими и значимыми для ребенка людьми.

Какое значение мы вкладываем в данный термин? Пестование – это воспитание с любовью. Пестовать – это значит гладить, ласкать, развлекать, развивать ребенка с «приговариванием» рифмованных стишков, озорных потешек, поговорок, мелодичных напевов.

Озвученные контактные игры и забавы с ребенком помогают установить сильный эмоциональный контакт, формируют у него доверие к людям и миру в целом, снимают напряжение, стресс... «Наша деточка в саду словно яблочко в меду!». «Уходи с дороги кот, Рома в садик идет». «Кто у нас хороший? Кто у нас пригожий? Сашенька хороший, Сашенька пригожий...». «Ты мой, миленький, любименький, умненький, разумненький. Золотое перышко, и свет мой, солнышко». Такие поэтические слова в сочетании с ласковым прикосновением способствуют установлению прочного эмоционального контакта ребенка со значимыми взрослыми и доверительному общению с ними.

Звучные эпитеты и интересные образы: «Золото в оконнышко», «Уста сахарные», «Дитя растучее», «Чужедальная сторонушка», «Буйна головушка» и другие:

- знакомят детей с красотой родного языка;
- укрепляют здоровье ребенка, синхронизируя его биоритмы с биоритмами близких людей и природой;
- способствуют установлению прочного эмоционального контакта с родителями и доверительному общению с ними, учат подражать взрослым;
- развивают фонематический слух;
- упражняют органы артикуляции;
- формируют речевые навыки;
- способствуют пониманию и развитию интонационных навыков.

Как пестовать ребенка 5 лет с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)? С любовью, лаская и поглаживая ребенка, завлекать его веселыми стишками в повседневные режимные моменты, в организованную продуктивную деятельность, превращая самые простые вещи в интересную забаву, которая побуждает «чадо» действовать, выполнять определенные задания. Пестование происходит через: телесный, эмоциональный и психологический контакт. Телесный контакт осуществляется с помощью легких прикосновений с «приговариванием» (например: «Ладонка-локоток, расти крепеньким, сыночек!») или с помощью массажных движений также с «приговариванием» (например: «Ладонка-локоток, ладонка-локоток, локоток-ладонка... Будь здорова, крошка!»). Психологический контакт подразумевает восприятие информации от взрослого к ребенку и от ребенка к взрослому через разные виды чувств: зрение, слух, осязание, вкус и обоняние при взаимном интересе и с активным использованием похвалы, комплиментов, юмора и терпения. Эмоциональный контакт это обмен личными чувствами, то есть возможность делиться

эмоциональными переживаниями друг с другом (говорить о том, что чувствуешь, а не о том, что плохого сделал ребенок, давать возможность высказывать зло, гнев, радость и другие чувства). И эмоциональный контакт – это поддержка в эмоционально значимых ситуациях: необходимость проявлять интерес, сострадание, взаимную заботу (быть готовым слушать и понимать эмоциональные потребности. Быть внимательным к выражению эмоций и настроения).

В связи с этим мы проводим беседы с родителями о том, что их повседневная забота – следить за тем, насколько дети любознательны, поддерживать их всякую инициативу, направленную на обогащение ума и души растущего человека. Дети, как и взрослые, нуждаются в безусловной любви и принятии. Чтобы возникло самоуважение и самооценność, необходимо, чтобы ребенок чувствовал себя значимым. Ребенку важнее услышать от мамы: «Мне нравится, когда я вижу, что ты сам стараешься делать правильно упражнения для язычка», а не «Старайся делать правильно упражнения для язычка!», чтобы у него появились мотивация и настрой для данного вида деятельности.

Проводя тематические вечера, индивидуальные встречи с родителями, мы акцентируем внимание на то, что пестование развивает в детях и взрослых *духовность* – богатство мыслей, силу чувств и убеждений. Раскрывает *народную мудрость*, так как содержит опыт и знания, накопленные поколениями людей на протяжении веков. Укрепляет *базовое доверие* – уверенность и веру в то, что мир вокруг нас является относительно безопасным и доброжелательным местом. Если ребенок встречает позитивные и поддерживающие отношения в детстве, это может способствовать развитию доверия к окружающему миру. И, конечно, пестование включает *поучительный опыт*, который служит уроком, обогащает нас знаниями.

Положительным результатом применяемой формы работы являются: уважительно-доверительные отношения с родителями, высокая детская мотивация к совместной деятельности со взрослым (родителем, педагогом), направленная на эффективное выполнение поставленных задач. Эффективность прослеживается в создании благополучного фона при работе с детьми, который снижает тревожность, эмоциональную возбудимость у детей с ТНР, повышает чувство значимости каждого ребенка.

Таким образом, целенаправленное включение пестования в повседневную жизнь ребенка дома и в детском саду способствует гармонизации детско-родительских отношений, благотворно влияет на психологическое благополучие семьи.

Библиографический список

1. Алябьева Е.А. Стихотворные упражнения для развития речи детей 4–7 лет: метод. пособие. М.: Сфера, 2011. 64 с.
2. Викисловарь. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki> (дата обращения: 15.09.2023).
3. Глухов В.П. Основы специальной педагогики и специальной психологии. М.: Юрайт, 2023. 324 с.
4. Корсакова Н.К. Клиническая нейропсихология. М.: Академия, 2007. 144 с.
5. Как правильно пестовать ребенка: главные аспекты и советы. URL: <https://obzorposudy.ru/polezno/kak-pravilno-pestovat-rebenka-glavnye-aspekty-i-sovety> (дата обращения: 15.09.2023).
6. Нормы ЭЭГ у детей и взрослых. URL: <https://cmi.to/%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D1%8D%D1%8D%D0%B3/> (дата обращения: 10.09.2023).

7. Пестование детей: что это такое и в чем польза? Ковригина Светлана Сергеевна. Работа № 268397. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/pestovanie-detey-chto-eto-takoe-i-v-chem.7442075654/> (дата обращения: 17.09.2023).
8. Пестование младенцев: что это такое и в чем его особая польза? URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/pestovanie-detey-chto-eto-takoe-i-v-chem.7442075654/> (дата обращения: 12.09.2023).
9. ЭЭГ при задержке развития ребенка. Нейропсихолог Александрова О.А. URL: https://emberint.ru/articles/eeg_neuropsychologist/ (дата обращения: 10.09.2023).
10. Татаринова И.А. Логопедическая школа для родителей Татаринова // Логопед. 2010. № 3. С. 98–104.
11. Холопова Н.В. Использование игр и пособий для обеспечения психологического комфорта детей с речевыми нарушениями // Логопед. 2010. № 6. С. 79–86.

РОЛЬ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО- ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

О.Н. Михасько

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Для того чтобы оценить уровни функционально-эмоциональных способностей родителей и детей с расстройствами аутистического спектра, мы использовали чек-листы наблюдения FEAS, разработанные клиническим психологом Гилом Типпи, которые направлены на определение функционально-эмоциональных возможностей ребенка и его родителей в процессе взаимодействия [10].

Данные чек-листы позволяют клиницистам, педагогам и исследователям наблюдать и измерять эмоциональное и социальное функционирование младенцев и детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра и их семей. Исторически сложилось так, что сложность эмоционального функционирования у детей с аутизмом было трудно измерить и оценить [5]. FEAS отвечает давней потребности в этой области. FEAS концептуализирует, реализует и измеряет надежным и достоверным образом:

– Полный спектр эмоционального функционирования ребенка и его семьи.

– Естественно возникающие эмоциональные взаимодействия между детьми и родителями в различных условиях.

– Как легко наблюдаемое эмоциональное поведение, так и тонкие, более сложные для измерения, более глубокие уровни эмоционального функционирования.

В исследовании приняли участие 10 семей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Чек-лист имеет форму наблюдения за родителем и форму наблюдения за ребенком. Фиксация критериев происходит на основе видеозаписи 20-минутной игры ребенка и его родителей.

Критерии обеих форм подразделяются на блоки функционально-эмоциональных способностей:

1. Саморегуляция и интерес к миру.
2. Формирование взаимоотношений, привязанности и вовлеченности.
3. Двухсторонняя, преднамеренная коммуникация.
4. Организация поведения, решение проблем и интериоризация, чувство «Я» (Комплексное ощущение себя).
5. Репрезентативная способность. Использование символов и создание эмоционально значимых идей. (Развитие «сценария») [6].

После проведения наблюдения и фиксации данных мы получили следующие результаты (табл.)

**Шкала оценки ступеней
функционально-эмоционального развития (FEAS)**

Баллы		Низкий	Средний	Высокий
I саморегуляция	Взрослый	30 %	20 %	50 %
	Ребенок	40 %	30 %	30 %
II привязанность	Взрослый	–	–	100 %
	Ребенок	60 %	40 %	–
III преднамеренность	Взрослый	50 %	50 %	–
	Ребенок	100 %	–	–
IV чувство «Я»	Взрослый	40 %	60 %	–
	Ребенок	40 %	60 %	–
V создание идей	Взрослый	70 %	30 %	–
	Ребенок	70 %	30 %	–

По уровню саморегуляции видимой взаимосвязи между показателями родителя и ребенка не наблюдается. Но отмечается общий сниженный уровень саморегуляции и интереса к миру как у родителей, так и у детей.

По уровню привязанности и вовлеченности мы видим одинаково высокие показатели у родителей и низкие у детей.

По уровням двусторонней преднамеренной коммуникации наблюдаются сниженные показатели как у родителей, так и у детей.

По уровню организации поведения и решения проблем, а также по уровню создания и развития эмоциональных идей отмечаются показатели не выше отметки риска.

Исходя из проведенного анализа данных, можно заключить следующее:

По мере усложнения функционально-эмоциональных возможностей у детей с расстройством аутистического спектра снижается показатель относительно их способности проявления уровня.

Для повышения уровня функционально-эмоциональных способностей необходимо создание развивающей среды, в качестве которой выступают родители и их взаимодействие с ребенком.

Но мы видим на основе полученного наблюдения, что данные способности снижаются и у родителей, относительно их возрастных характеристик.

Таким образом, для повышения уровня функционально-эмоциональных способностей детей с расстройством аутистического спектра необходимо психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра.

Библиографический список

1. Андронникова О.О., Герасимова П.С. К вопросу о роли социального интеллекта в социализации личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 4. С. 120–125.
2. Войнов В.Б. Функциональное созревание функциональной нервной системы, начальная школа, дезадаптация // Успехи физиологических наук. 2014. Т. 45. № 3. С. 66–78.
3. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
4. Гомозова Е.С. Базовые принципы методики Floortime // Аутизм и нарушения развития. Т. 15, № 4. 2017. С. 35–41.
5. Гомозова Е.С. Использование концепции DIR в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Сборник научных статей по материалам II Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». 2018. С. 352–354.
6. Ицкович Г. Аффективные состояния и использование аффекта в клинической практике DIR/Floortime // Аутизм и нарушения развития. Т. 17, № 2. 2019. С. 5–17.

7. Маланов С.В. К вопросу о психологических механизмах развития эмоциональной регуляции животных и человека // Вестник Марийского государственного университета. Сер.: Психологические науки. 2013. № 11. С. 56–61.
8. Ольхина Е.А., Краснова Е.А. Клинико-психологические особенности дошкольников с нарушениями зрения, интеллекта и аутистическими расстройствами // Перспективы науки и образования. Сер.: Международный электронный научный журнал. 2017. № 5 (29). С. 61–65.
9. Платохина Н.А., Абашина Н.Н. Педагогические условия развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Концепт. 2017. С. 28–39.
10. Романовский Н.В., Азирова А.А. Ребенок и семья в подходе DIR/Floortime // Психология и психотерапия семьи. 2020. С. 12–22.

**СОВОКУПНОСТЬ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

*Э.Г. Мосина, Е.В. Голубничая
ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан*

В настоящее время одной из важнейших задач нашего государства является обеспечение благоприятных условий для формирования активной, творческой, разносторонней личности ребенка, а совершенствование интеллектуального потенциала современных детей особенно важно в условиях сегодняшнего развития общества. В связи с этим является актуальной проблема интеллектуального развития

детей младшего школьного возраста, и особая роль отводится развитию мышления в данный возрастной период, так как в начале школьного обучения мышление выдвигается на первый план в центре других психических процессов. Недостаточное развитие мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые детьми знания оказываются неполными, а иногда и просто ошибочными, что серьезно осложняет процесс обучения [3].

Не менее актуальной на сегодняшний день является проблема развития мышления у детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения письменной речи, так как в основе нарушений письма лежат проблемы овладения устной речью, трудности оптико-пространственных представлений и зрительного восприятия. Как отмечено многими исследователями, изучающими данную проблему (А.А. Тараканова, М.Н. Русецкая, Л.В. Черемошкина и др.), некоторые школьники, обладающие способностью хорошо и быстро выполнять учебные задачи в наглядно-действенном плане, допускают множество ошибок в письменных работах и не справляются с заданиями, представленными в образной или словесно-логической форме [4]. Таким образом, существует необходимость в определении эффективных психолого-педагогических условий развития мышления у обучающихся данной категории для разработки программ развития их интеллектуального и речевого потенциала.

Мышление – это «процесс познавательной деятельности человека, высшая форма отражения окружающего мира, способствующая познанию окружающей действительности, предметов, явлений» [1, с. 130].

Одной из важных особенностей развития мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи является «неравномерность их функционирования в структурах наглядно-образного

и словесно-образного мышления, недостаточный уровень развития абстрактного мышления, симультанного и сукцессивного анализа и синтеза, умений классифицировать и обобщать. Низкий уровень развития мыслительных операций и, как следствие, малая успешность в учебной деятельности детей обсуждаемой категории, воздействуют на их личностное развитие, снижают мотивацию, самооценку, уровень притязаний, развивают уровень тревожности, способствуют формированию специфических волевых особенностей и черт характера [5, с. 110].

Эффективными в развитии мышления детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи являются игровые методы, способствующие повышению познавательной и речевой активности при усвоении речевого материала, соответствующие ведущей деятельности детей данного возраста и позволяющие решать многие психолого-педагогические и логопедические задачи. С одной стороны, играющий школьник выполняет реальные действия, связанные с изучением вполне конкретного лексико-грамматического материала, а, с другой стороны, игровая ситуация отвлекает детей от реальных ситуаций с их ответственностью, снимает барьеры страха быть смешными и получить плохую оценку. В игре все дети без исключения легче усваивают изучаемое, быстрее осваивают необходимые умения и навыки [2, с. 88].

Большую роль в развитии мышления детей младшего школьного возраста с нарушением письменной речи играют наглядно-демонстрационные методы обучения, позволяющие проводить коррекционное обучение с учетом речевого дефекта. В связи с этим демонстрация натуральных предметов или действий, муляжей, игрушек, использование сюжетных и предметных картинок, различных схем способствует не только развитию мышления детей, но и успешному усвоению изучаемого, стимулирует речевую произвольность [5].

У младших школьников с нарушениями письменной речи часто проявляются психологические барьеры, когда трудности заключаются не столько в овладении учебным материалом, сколько в социально-психологическом взаимодействии с окружающими. Преодолеть данные трудности помогают методы ролевого моделирования типовых ситуаций, когда занятия строятся в виде участия детей в каких-либо реальных, игровых или сказочных ситуациях, когда с детьми сотрудничают педагоги. При таком подходе дети легче овладевают учебным материалом, осваивают навыки конструктивного общения, формы речевого этикета, ощущают уважение к своей личности, у них снижается уровень тревожности и формируется уверенность в своих силах [3, с. 54].

Работа по развитию мышления у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи должна включать работу по развитию симультанного анализа и синтеза на вербальных предметах. Например, для развития умений выделять признаки конкретных предметов можно использовать такие задания, как «Назови признак предмета, изображенного на картинке», «Назови пять признаков нашего классного кабинета», «Назови признаки осени, зимы, весны, лета» и др. Для формирования умений выделять такие признаки, как форма, цвет, вкус, детям предлагается заполнение таблиц, в которых есть наглядные примеры с указанием предметов и типов признаков, описание предметов по конкретному плану и др.

Для формирования умений выделять более отвлеченные признаки предметов младшим школьникам с нарушением письменной речи предлагаются такие задания, как «Описание внешности своего друга», «Продолжи описание: мой друг добрый, смелый... Какими еще качествами (чертами характера) обладает твой друг?» и др. При формировании успешивных анализа и синтеза на невербальном уровне

используется материал различной модальности. С учетом структуры речевого нарушения и психологической структуры процесса овладения мыслительными операциями определяется последовательность выполнения различных видов заданий: последовательное рисование геометрических фигур по речевой инструкции (пробы Рея), рисование квадрата, внутри квадрата круг, в кругу крестик и т.д.

Также эффективными в развитии мышления младших школьников с нарушениями письменной речи являются такие упражнения, во время которых детям предъявляется картинка с изображениями разных предметов и предлагается раскрасить одинаковые предметы одним цветом и др. К эффективным средствам также относятся задания для развития мыслительных операций обобщения и абстрагирования, для развития классификации, конкретизации, анализа, синтеза и обобщения. Стоит отметить, что использование различных методов и средств развития мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением письменной речи должно носить комплексный и системный характер и проводиться с учетом этиологии, механизма и структуры речевого дефекта детей, особенностей работы их мыслительных операций.

Итак, мышление – это процесс познания окружающего нас реального мира, основу которого составляет образование и непрерывное пополнение запаса понятий и представлений. Важной особенностью развития мышления детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи является неравномерность их функционирования в структурах наглядно-образного и словесно-образного мышления, недостаточный уровень развития абстрактного мышления. К психолого-педагогическим условиям развития мышления у детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи относится работа по развитию

операций анализа и синтеза, развитие сукцессивных анализа и синтеза на вербальных предметах, формирование симультанных анализа и синтеза, создание развивающей предметно-пространственной среды. Эффективность данной работы может обеспечить использование специальных занятий, различных игр, упражнений, практических заданий, во время которых дети младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи называют существенные признаки, работают с конструктором по словесной инструкции, составляют кроссворды, решают головоломки, работают с изографами и многое другое.

Библиографический список

1. Андриашина А.И., Тишина Л.А. Специфика взаимосвязи операций математического и лингвистического мышления у младших школьников с дисграфией // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сб. науч. статей. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. С. 6–9.
2. Блинова Е.В. Методы и приемы развития мышления детей младшего школьного возраста с различными нарушениями речи // Начальная школа. 2020. № 4. С. 88–90.
3. Игры и упражнения на внимание и мышление: для детей дошкольного возраста / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова, С.В. Щербинина. М.: Экзамен, 2017. 16 с.
4. Тараканова А.А. Особенности операций мышления и их коррекция у младших школьников с нарушениями письма. М.: Форум, 2018. 176 с.
5. Тараканова А.А. Специфические особенности мыслительных операций у младших школьников с нарушением письма // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 139–145.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Г.А. Понкратова, Е.Н. Сапожникова
МАДОУ № 110, г. Красноярск

Процесс овладения навыками письма представляет большую сложность даже для здоровых детей по причине его высокой энергозатратности и негативного влияния на растущий организм в виде возникновения «школьной» патологии (нарушений зрения и осанки).

Если же речь идет о ребенке, уже имеющем эти отклонения в развитии (слабовидение часто сочетается с теми или иными формами нарушения осанки), то выбор подходов к формированию графических навыков письма требует особой заботы о здоровье.

Предлагаем некоторые подходы к формированию графических навыков письма у детей с нарушением зрения, которые носят здоровьесберегающий характер. Обучение ведется в игровой форме с учетом специфических особенностей зрительного восприятия и зрительно-моторной координации ребенка со сниженным зрением.

Для письма важно овладеть координацией рук. Существует упражнение, на первый взгляд не имеющее ничего общего с письмом – это запускание маленького волчка – вертушки. Для того чтобы запустить волчок (маленький пластмассовый волчок, который запускается просто пальцами), нужно очень хорошо владеть своей рукой. Локоть должен быть свободен, чтобы обеспечить свободу кисти. Кисть должна слегка пружинить, волчок в пальцах держится совсем легко. Почти так же легко, но несколько труднее запустить его, стоя у стола. И труднее всего запустить волчок, сидя за столом. Если ребенок легко запускает волчок во всех положениях, значит рука у него послушная. Если ему это удается

с трудом или не удастся – значит, рука закреплена. Нужно следить, чтобы дети держали волчок правильно – большим и средним пальцами, а указательный не должен мешать, чтобы они раскручивали волчок от себя, по часовой стрелке.

Другое упражнение, называемое «Графическим диктантом». Педагог на доске рисует простой ритмический орнамент, например, чередование кружков и ромбиков. Ребенок должен аккуратно, уголком мокрой тряпки стирать с доски элементы орнамента, как будто он рисует их тряпкой.

Еще одно упражнение – «Пиши-стирай». В пластиковый прозрачный кармашек ставится распечатанное на листе бумаги задание, что позволяет неоднократно наносить и удалять рисунок или узор. Для рисования можно использовать фломастер, который легко стирается мягкой тканью. Примеры заданий: «Проведи дорожки», «Дорисуй картинки», «Выполни штриховку», «Пройди лабиринт», «Нарисуй фигуры», «Помоги собрать игрушки» [1].

Мы хотим поделиться опытом своей работы, раскрыть наиболее существенные аспекты этой методики. Учитывая возрастные особенности старших дошкольников, в том числе особенности зрительного восприятия, занятия проводим в тетрадях с крупной клеткой. Клетка дает большие возможности для развития мелкой моторики и элементарных графических навыков письма, так как рисование по клеткам требует мелких и точных движений, а также создает благоприятные условия для развития ориентировки в микропространстве.

Ребенок знакомится с тетрадью, ее разлиновкой, рабочей строкой; учится выполнять задание в ограниченном пространстве – клетке; закрепляет умение измерять условной меркой – клеткой; сравнивает объекты по величине и форме; чертит прямые линии разной длины и в разных направлениях, волнистые линии, дуги, круги, овалы; обводит контур изображения; рисует по клеткам; раскрашивает. Он учится анализировать учебное задание, запоминать и представлять

порядок его выполнения, сравнивает объекты, устанавливая их сходства и различие. Ребенок уточняет знания о простых геометрических фигурах, учится аналитическому восприятию предметов сложной формы и воссозданию их из элементов. В процессе работы в тетради у ребенка закрепляется и мелкая мускулатура пальцев руки, совершенствуется зрительно-двигательная координация и ориентировка в микропространстве, развиваются произвольное внимание, зрительная память, аналитическое восприятие, речь [4].

В систему работы мы включаем шесть разделов, которые реализуются в следующем порядке:

1. Знакомство с тетрадью и рабочей строкой.
2. Вертикальные и горизонтальные прямые линии и комбинация из них.
3. Наклонные прямые линии и комбинация из них.
4. Дуги, волнистые линии, круги, овалы.
5. Печатание букв по клеткам.
6. Рисование по клеткам предметов сложной формы.

Упражнения усложняются постепенно. Знакомя с новым упражнением, опираемся на ранее усвоенные ими умения и навыки [2].

Работу по развитию элементарных графических навыков целесообразно проводить систематически 2 раза в неделю по 7–10 минут как часть занятия. Перед работой в тетради необходимо провести физкультпаузу, а после занятия – зрительную гимнастику и упражнения для кистей рук. Необходимо следить за освещенностью рабочего места ребенка, его осанкой. Расстояние от глаз до тетради должно быть не менее 33 см [5].

Многолетними исследованиями доктора медицинских наук В.Ф. Базарного установлено, что письмо ведет к статической перенапряженности в сидячем положении, чрезмерному склонению головы, задержкам дыхания из-за боязни совершить ошибку. После пятнадцати минут совре-

менного чистописания ребенок находится в состоянии, близком к стенокардии.

Любой ребенок начинает письмо с печатных букв, но существующие методики не предлагают способов обучения письму печатными буквами, нет пособий, помогающих ему в этом. Поэтому задача педагогов – организовать письмо так, чтобы ребенок не испытывал перенапряжения в сидячем положении, не страдал от чрезмерного склонения головы, не наживал горб, не портил глаза. Для облегчения печатания букв изготовлены пособия. Каждая буква разложена на элементы, выполненные в зеленом цвете. Красные стрелки указывают направления элементов: сверху вниз, слева направо и т.п. Освоив последовательность и направления прописывания элементов, исполняем их в связке друг за другом на следующей за зелеными элементами черной букве.

Сначала дети обводят букву пальчиком. Важно, чтобы рука запомнила вертикали, горизонтали, наклоны, овалы, полуovalы, очередность и направления прописывания элементов. Рука запомнит, если нам удастся организовать для нее большое количество повторений без ощущений монотонности, физической и психической утомляемости [2].

Мы в тетрадях рисуем, печатаем простым карандашом для того, чтобы была красивая тетрадь. Карандашную ошибку можно, подтерев, исправить. Какой ребенок не мечтает иметь красивую тетрадь!

Предложенные приемы дают комплексный коррекционный эффект: улучшается зрительная ориентировка в пространстве тетрадного листа, совершенствуется мелкая моторика пальцев рук, развиваются зрительно-ручная координация, произвольное внимание и память, аналитико-синтетическая деятельность. А главное – ребенок с интересом выполняет графические упражнения, которые затем помогут ему в процессе школьного обучения без особого эмоционального и физического напряжения овладеть техникой письма.

Библиографический список

1. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения. М.: Сфера, 2006. 64 с.
2. Зайцев Н.А. Письмо. Чтение. Счет: учеб. нового типа для учителей, воспитателей, родителей. СПб.: Лань, 1997. 198 с.
3. Давыдова О.А. Графомоторика. Тренажер по развитию межполушарного взаимодействия и графомоторных навыков. М.: Школьная пресса, 2017. 32 с.
4. Морозова Л. Нарисуй-ка. Клеточка за клеточкой. Вып. 1. М.: Яуза-Пресс, 2007. 16 с.
5. Плаксина Л.И., Сековец Л.С. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида: уч-метод. пособие. М.: Элти-Кудиц, 2003. 112 с.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

А.В. Рудакова

МБДОУ № 24, г. Красноярск

В последние годы многие исследователи констатируют интенсивное увеличение числа детей с расстройствами аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к категории «первазивных» нарушений, которые охватывают все сферы развития ребенка, в том числе коммуникации, социального взаимодействия, что препятствует полноценному социальному развитию таких детей.

Социализация дошкольников с РАС имеет ряд особенностей и определяется как «многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни, основных норм чело-

веческих отношений, социальных норм поведения, видов деятельности, форм общения» [Основными критериями социализации таких детей выделяют: наличие интереса и способности ребенка к совместной деятельности, сотрудничеству в деятельности; способность осознавать и адекватно реагировать на основные эмоциональные состояния других, продуктивно взаимодействовать и поддерживать контакт с окружающими; позитивное самоотношение и самопринятие.

Для успешной социализации таких детей необходимо сотрудничество специалистов разного профиля (психологи, логопеды, педагоги и др.) и обязательно во взаимодействии с семейным окружением, так как родители играют наиболее важную роль в социализации аутичного ребенка. При этом родители зачастую не обладают необходимой компетентностью, чтобы оказывать ребенку поддержку и помощь в социализации.

В рамках данной работы рассматривается возможность повышения уровня социализации детей с РАС через систему психолого-педагогической помощи родителям в рамках проведения с ними консультативной работы, направленной на повышение компетентности родителей (законных представителей) по вопросам социализации детей.

На сегодняшний день имеется ряд исследований, отражающих различные аспекты организации работы с родителями детей с РАС. Так, И.А. Львова, Н.И. Праведникова разработали методику обучения родителей аутичных детей навыкам эффективного общения и развивающей игры [2]. А.А. Нестеровой было разработано руководство для родителей ребенка с РАС, в котором отражены основные вопросы самопомощи и социального развития ребенка [3]. В исследованиях последних лет все чаще освещается важность консультативной работы с родителями в целях улучшения показателей социализации у детей с РАС.

В проводимом нами исследовании участвовали 15 дошкольников с РАС в возрасте 6–7 лет и 15 родителей. Были использованы следующие диагностики, соответствующие выделенным критериям социализации: анкета социальных проявлений дошкольника в процессе взаимодействия с окружающими (на основе критериев методики ADI-R); карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова); методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад).

На констатирующем этапе было получено следующее: 46,6 % – имеют низкий уровень социализации, что свидетельствует о явных признаках нарушения социализации в сфере общения, деятельности и самосознания; 53,3 % – обладают средним уровнем социализации, они в умеренной степени адаптированы к социальному миру и в большинстве своем взаимодействуют с ним по мере необходимости; высокий уровень не выявлен.

На основе анамнестических данных, собранных посредством анкетирования и беседы, а также результатов диагностик были определены основные направления работы с родителями: формирование осведомленности в вопросах особенностей развития ребенка с РАС (в том числе социального); формирование навыков и умений родителей в рамках применения различных методов, технологий и средств социализации дошкольников с РАС; индивидуальное консультирование по личным запросам родителей.

Работа с родителями проводилась в форме групповых консультаций:

1. Предварительная консультация «Мишени предстоящей работы».

2. Консультация теоретической направленности «Особенности развития дошкольника с РАС».

3. Консультация «Социальные партнеры, институты и организации, способствующие социализации дошкольника с РАС».

4. Консультация практической направленности «Установление и поддержание социального взаимодействия с ребенком с РАС».

5. Консультация теоретико-практической направленности «Альтернативная коммуникация с аутичным дошкольником».

6. Консультация «Установление взаимодействия посредством метода АВА-терапия».

7. Консультация практической направленности «Методы коррекции и развития социализации ребенка с РАС».

Каждая групповая консультация включала: вводный, основной и заключительный этапы. Вводный этап: определение цели встречи, создание доброжелательной атмосферы. Основной этап направлен на усвоение основной темы встречи. Заключительный – на рефлекссию, подведение итогов встречи, оценку собственной деятельности, обсуждение имеющихся проблем, возможные пути их преодоления.

Консультации имели теоретическую и практическую направленность. Цель теоретических консультаций – расширение кругозора родителей об особенностях развития детей с РАС, о возможностях участия в социализации различных социальных партнеров, о программах, центрах, которые могут помочь. Многие родители отметили, что обогатили свои знания о работе центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Наибольшую активность родители проявили на консультациях практической направленности. Так, в рамках консультации «Установление и поддержание социального взаимодействия с ребенком с РАС» осуществлялось развитие компетентности родителей в установлении контакта и взаимодействии с ребенком, знакомство родителей с основами организации и проведения игры, особенностями установления контакта и ведения разговоров, совместной деятельности и пр. Родители освоили специфические правила

выстраивания коммуникации с ребенком, например, имитация и повтор действий и слов ребенка для развития диалогической коммуникации и др. Родители отмечали, что это способствовало развитию терпения и специальных навыков социализации дошкольника.

Теоретико-практическая консультация «Альтернативная коммуникация с аутичным дошкольником» позволила ознакомить родителей с основным принципом альтернативной коммуникации: она выстраивается на обмене картинками (карточками), которые показывают желаемый предмет или желаемую активную деятельность ребенка.

Консультация «Установление взаимодействия посредством метода АВА–терапия» раскрыла родителям основные теоретические и практические аспекты метода. По итогам обсуждений и рефлексии родители высказали мнение об эффективности методики в социализации их детей.

На консультации «Методы коррекции и развития социализации ребенка с РАС» родители изучали способы коррекции: ролевые игры, технологию «социальные истории», методы и техники арт-терапии. Для каждого метода изучены теория, связанная с практикой применения, и отработано применение путем моделирования ситуаций.

Далее была организована возможность обращения родителей за индивидуальной консультацией к психологу для проработки частных случаев. В ходе проведения таких консультаций родители отмечали, что часто чувствуют себя опустошенными и подавленными, а тревожащие личные проблемы приводят к формированию ригидного способа взаимодействия с ребенком. В рамках консультаций работали с личностной тревожностью, чувством вины и неудовлетворенности жизнью.

После проведения консультационной работы с родителями было осуществлено повторное исследование с использованием тех же методик.

Результаты контрольного исследования показали положительные изменения практически по всем показателям. Распределение испытуемых по уровням социализации на контрольном этапе на основе сводных данных по всем трем методикам было следующим: количество дошкольников с РАС со средним уровнем социализации повысилось на 40 %. На такое же количество снизилось количество детей с низким уровнем социализации. Высокий уровень социализации не был выявлен.

Для доказательства достоверности изменений использовали статистический Т-критерий Вилкоксона. В результате вычислений на 95 % уровне значимости подтвердились статистически значимые различия по критерию социальной адаптивности. На 99 % уровне значимости подтвердились статистически значимые различия по критериям: непринятие себя, конфронтация, открытость в общении, эмпатийность и по всем показателям блока коммуникативных действий.

Таким образом, по итогам качественного и количественного анализа полученных данных можно сделать вывод об эффективности проведенной работы с родителями.

Библиографический список

1. Захаренко А.С. и др. Образование и социализация детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школы-интерната для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Челябинск: ЧГПУ, 2016. 130 с.
2. Львова И.А., Праведникова Н.И. Методика обучения родителей аутичных детей навыкам эффективного общения и развивающей игры // Сборник методических статей. 2001. № 3. С. 13–18.
3. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка. М.: РИТМ, 2016. 216 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А.В. Сыресина

МБДОУ № 305, г. Красноярск

За последние годы резко возросло количество детей, страдающих различными хроническими заболеваниями, поэтому педагогическая деятельность как с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), так и с детьми с нормой речевого развития должна быть ориентирована на сбережение и укрепление психологического здоровья детей. Следует отметить, что психологическое здоровье – это состояние физического, психического и социального благополучия человека, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов.

Своевременное овладение правильной речью имеет особое значение для формирования полноценной личности ребенка, его успешного обучения в детском саду и школе, поэтому психологическое здоровье приобретает особую актуальность применительно к дошкольникам с речевыми нарушениями.

Доказано, что дети с речевыми недостатками, как правило, отличаются низкими показателями физического и нервно-психического развития. Им свойственны: эмоциональная возбудимость, двигательное беспокойство, неустойчивость и истощаемость нервных процессов, легкая возбудимость, отсутствие длительных волевых усилий. А также у детей с ТНР страдают все психические процессы, тесно связанные с речью: память, внимание, восприятие, мышление, воображение, зачастую имеются нарушения общей и мелкой моторики, они испытывают трудности в общении.

Все вышеперечисленные факторы являются препятствием для гармоничного естественного психологического здоровья, при отсутствии помощи таким детям данные проблемы значительно осложняются [4].

Для поддержания психологического здоровья детей с нарушениями речи в своей коррекционно-развивающей работе была реализована здоровье-сберегающая технология, которая позволяет решить несколько задач:

- 1) способствует повышению речевой активности;
- 2) развивает речевые умения и навыки;
- 3) снимает напряжение, восстанавливает работоспособность;
- 4) активизирует познавательный интерес;
- 5) улучшает концентрацию внимания, снижает трудности переключения с одного вида деятельности на другой.

Находясь в постоянном творческом поиске эффективных методик, мы обратились к необычному методу и к нестандартному выполнению артикуляционной гимнастики с использованием элементов биоэнергопластики. Биоэнергопластика – это совместное взаимодействие руки и языка. Биоэнергопластика оптимизирует психологическую базу речи, улучшает моторные возможности ребенка по всем параметрам, способствует коррекции звукопроизношения, фонематических процессов, речевого дыхания, эмоционально-психического равновесия и совершенства, а также синхронизирует работу полушарий головного мозга, улучшая внимание, память, мышление, речь.

Для выявления уровня сформированной артикуляционной и мелкой моторики у детей дошкольного возраста с ТНР нами был проведен констатирующий эксперимент. Исследование проводилось в индивидуальной форме. Для проведения диагностики были разработаны показатели и критерии оценки: артикуляционная моторика; мелкая моторика; координация речедвигательного аппарата и содру-

жественных движений пальцев рук. Критерии оценки измерялись в балльной шкале:

1 балл – невозможность выполнения задания, выполнение задания с большим количеством ошибок.

2 балла – выполнение задания с единичными ошибками.

3 балла – безошибочное выполнение задания.

Результаты обследования показали, что высокий уровень успешности выявлен не был. У трех детей была выявлена вторая степень успешности, они с единичными ошибками выполняли упражнения по артикуляционной моторике, а также были неточности в координации содружественных движений кистей рук. Семь детей показали низкий уровень успешности, дети с заданиями на артикуляционную моторику не справились, координация кистей рук была грубо нарушена, несмотря на неоднократное повторение инструкции специалистом.

Таким образом, в процессе констатирующего эксперимента было установлено, что исследование мелкой моторики, артикуляционной моторики и координации движения кистей рук у детей, имеющих тяжелые речевые нарушения развиты не в полном объеме. Полученные результаты, в ходе констатирующего эксперимента, указывают на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию речевой деятельности, а также направленной на развитие артикуляционного праксиса у детей с ТНР при помощи нетрадиционного метода воздействия – биоэнергопластики.

Таким образом, использование в образовательной среде учителя-логопеда здоровьесберегающей технологии – биоэнергопластики, способствует обеспечению психологического здоровья детей.

Библиографический список

1. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. СПб.: Детство-пресс, 2011. 240 с.
2. Косинова Е.А. Уроки логопеда: игры для развития речи. М.: Эксмо, 2007. 173 с.

3. Воробьева Т.А., Крупенчук О.И. Логопедические упражнения: артикуляционная гимнастика. СПб.: Литера, 2004. 64 с.
4. Петшик С.С. Познавательное развитие детей с тяжелыми нарушениями речи. URL: <https://multiurok.ru/files/poznavatelnoe-razvitie-detei-s-tiazhelymi-narushen.html> (дата обращения: 03.03.2024).

ИЗУЧЕНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ О НЕОБХОДИМЫХ УСЛОВИЯХ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Ю.В. Шакирова, Т.В. Белова, М.С. Шульмина,
Н.А. Марусич, О.В. Иванова, Л.В. Шашкова
МАОУ СШ № 55, структурное подразделение
«Дошкольное отделение "Территория детства",
г. Красноярск*

В структурном подразделении МАОУ СШ № 55 «Дошкольное отделение "Территория детства" функционируют группы компенсирующей и комбинированной направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью. Дети поступают в детский сад по направлению от ТПППК с целью комплексной коррекции развития ребенка, преодоления трудностей речевого и познавательного развития. Одним из обязательных условий успешной коррекционно-развивающей работы, сохранения и укрепления психологического здоровья ребенка с ОВЗ является выполнение рекомендаций ТПППК по организации условий для освоения детьми адаптированных образовательных программ:

– создание благоприятных психолого-педагогических условий для пребывания ребенка в детском саду (органи-

зация индивидуального подхода, поддержка инициативы детей, создание ситуаций успеха и др.);

– организация охранительного режима для ребенка с ОВЗ (соблюдение режима дня, предупреждение переутомления, профилактика возникновения стрессовых ситуаций, постепенное и дозированное включение в педагогический процесс и др.).

Мы, специалисты сопровождения (логопеды, дефектологи и психологи), решили узнать, насколько родители детей с ОВЗ осведомлены об условиях, рекомендованных ТППК для ребенка, о том, кто должен участвовать в организации этих условий. Для этого составили анкету с вопросами, которые значимы для организации работы с детьми, и провели анкетирование родителей воспитанников с ОВЗ.

Анкетирование проводилось в ноябре 2023 года. В нем приняли участие родители детей, посещающих группы компенсирующей направленности (всего 48 родителей). Цель анкетирования: выяснить, как родители понимают условия, необходимые для сохранения и укрепления психологического здоровья ребенка.

На вопросы анкеты были получены следующие ответы родителей:

1. Вопрос анкеты «Кто является участниками образовательных отношений?»

- педагоги – 40 % родителей;
- педагоги и дети – 30 % родителей;
- педагоги, дети, родители – 20 %;
- другое – 10 %.

2. Вопрос анкеты «Кто должен создавать условия для сохранения психологического здоровья детей?»

- педагоги, психолог – 30 % родителей;
- педагоги, администрация, психолог – 30 % родителей;
- педагоги, семья – 30 %;
- все – 10 %.

3. Вопрос анкеты «Как вы понимаете слова “Организация охранительного режима для ребенка с ОВЗ?” - открытый вопрос, родителям предложено написать свое мнение:

– это охрана здоровья ребенка в детском саду – 25 % родителей;

– это организованный режим дня, четкий распорядок – 50 % родителей;

– это обеспечение безопасности ребенка в детском саду – 20 % родителей;

– другое – 5 % родителей.

4. Вопрос анкеты «Соблюдаете ли вы режим дня в выходные и праздничные дни?»:

– да – 25 % родителей;

– нет – 15 % родителей;

– иногда – 60 % родителей.

Анализируя ответы родителей, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство родителей не считают себя участниками образовательных отношений. По нашему мнению, таким образом, они отстраняются от жизни детского сада и группы, которую посещает их ребенок.

2. Закономерно, что родители считают ответственными за создание благоприятных условий для детей с ОВЗ сотрудников дошкольного учреждения (педагогов, педагога-психолога, администрацию и др.).

3. Только 25 % родителей стараются соблюдать режим дня ребенка в выходные и праздничные дни, что не может не сказаться на настроении и общем самочувствии детей с ОВЗ.

4. Контент-анализ открытого вопроса анкеты «Как вы понимаете слова “Организация охранительного режима для ребенка с ОВЗ?” заставил нас задуматься о том, что родители не вникают в содержание рекомендаций ТППМК и не понимают, что входит в содержание понятия «охранительный режим» для ребенка с ОВЗ.

Специалисты сопровождения нашего учреждения решили, что необходимо планировать просветительскую работу, расширяя у родителей знания о потребностях ребенка с ОВЗ, об условиях, без которых невозможно сохранение психологического здоровья детей, их гармоничное развитие.

Запланированы и частично реализованы мероприятия, направленные на расширение представлений родителей об условиях, необходимых для гармоничного развития ребенка с ОВЗ:

- родительское собрание «Особенности работы с детьми в группе компенсирующей направленности»;
- индивидуальные консультации «Выписка ТПМПК – на что обратить внимание родителям?»;
- информационные памятки для родителей «Как избежать переутомления у ребенка?», «Почему важна смена видов деятельности для ребенка?», «Интересные идеи для прогулки с детьми», «Дополнительные занятия для детей – какие и кому это можно?» и др.

Таким образом, через организацию просветительской и разъяснительной работы с родителями специалисты сопровождения нашего дошкольного учреждения содействуют созданию благоприятных условий для сохранения и укрепления психологического здоровья детей с ОВЗ в условиях семьи.

Библиографический список

1. Михайлова-Свирская Л.В. Работа с родителями: пособие для педагогов ДОО. ФГОС. М.: Просвещение, 2018. 128 с.
2. Березина В.А., Виноградова И.И., Волжина О.И. Педагогическое сопровождение семейного воспитания: Программы родительского всеобуча». СПб.: Каро, 2005. 144 с.
3. Родителям, воспитывающим детей с задержкой психического развития: методические рекомендации / сост. Т.А. Титеева. Южно-Сахалинск: ИРОСО, 2017. 28 с.

Ч А С Т Ь 2.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

УДК 159.9

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА
В СЕМЬЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА
ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ**

*Л.В. Арамачева, Т.Ю. Кольман
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье актуализируется проблема обеспечения эмоционального благополучия ребенка как предпосылка его психологического здоровья. Приведены результаты эмпирического исследования особенностей эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста в семье. Обозначены направления психологического просвещения родителей.

Ключевые слова: *эмоциональное благополучие, психологическое здоровье, ребенок дошкольного возраста.*

Формирование личности, развитие ее творческого потенциала, самореализация человека зависят от многих факторов, среди которых важное место занимает его

эмоциональное состояние и самочувствие в детстве. Вопрос обеспечения эмоционального благополучия детей приобретает особую актуальность в современных условиях кризиса социальных отношений и повышенного темпа жизни [1; 3].

Эмоциональное благополучие ребенка-дошкольника в психологических исследованиях рассматривается как предпосылка его психологического здоровья (И.В. Дубровина, Н.И. Гуткина, В.Э. Пахальян, Н.Н. Толстых, Г.И. Колесникова и др.).

Сохранение и укрепление психологического здоровья детей становится в настоящее время все более значимой проблемой, поскольку в процессе становления личности дошкольник часто встречается с такими ситуациями, которые могут приобрести для него травмирующий характер. Эти стрессовые ситуации непосредственно оказывают воздействие на психику детей и часто стимулируются социальными условиями, в том числе неблагоприятным опытом общения с близкими взрослыми (родителями) [2; 4].

Приведем результаты исследования особенностей эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста в семье. Выборку составили 30 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет). Методами исследования выступили: тестирование, анализ продуктов деятельности. В качестве диагностического инструментария использовались проективные методики оценки личности: методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Кауфман), направленная на выявление особенностей эмоционального восприятия ребенком семейной ситуации; методика «Грустная мама» (Г.Т. Хоментаскас), направленная на изучение влияния характера межличностных отношений между супругами на эмоциональное самочувствие ребенка; методика «Почта» (модификация Е. Антони и Е. Бине), направленная на изучение эмоционального отношения ребенка к членам семьи.

С помощью методики «Кинетический рисунок семьи» установлено, что, несмотря на общий положительный фон взаимоотношений с членами семьи, имеет место проявление негативных эмоций детей, связанных с семейной ситуацией, общением с близкими взрослыми – дети ярко проявляют эмоцию тревоги, испытывают чувство дискомфорта, связанного с недостатком внимания со стороны родителей. Данные подтверждаются спонтанными комментариями детей по ходу выполнения диагностических заданий: «Мы редко все вместе собираемся, только когда у кого-то день рождения...»; «Папа меня ругает, а мама хвалит...», а также их ответами на вопросы, включенные в процедуру исследования. На вопрос: «Как вы проводите время, когда вся семья дома?» дети отвечали: «Занимаемся разными делами – мама готовит обед, папа смотрит телевизор, я играю». На вопрос: «С кем ты любишь играть?» чаще звучали ответы: «Я сам играю», «Родителям некогда со мной играть».

В ходе выполнения диагностического задания по методике «Грустная мама» дошкольники чаще объясняли представленную на стимульной картинке ситуацию: «Папа смотрит в окно, а мама очень грустная, она чем-то расстроена» – ссорой между родителями. На вопрос отвечали: «Мама грустная, потому что они с папой поругались друг с другом»; «...он не помогает ей...», «...он ее разлюбил...» и т.п. Следовательно, эмоциональные переживания детей в значительной мере сосредоточены на взаимоотношениях родителей в семье, конфликтах между ними.

Любой семейный конфликт несет в себе изменения в поведении родителей, а те, в свою очередь, негативно влияют на подсознательном уровне на эмоциональное самочувствие своих детей [4]. В дошкольном возрасте дети, не имея возможности понять глубинные причины ссор родителей, часто испытывают чувство вины, тревогу, беспомощность.

Анализируя эмоциональное отношение дошкольников к членам своей семьи, оцененное с помощью методики «Почта», констатируем:

– наиболее выражено эмоционально положительное отношение дошкольников к маме: «Этого человека я люблю», «Я часто рассказываю этому человеку свои секреты», «Этот человек меня любит», «Этот человек самый добрый, хороший»;

– отношение к отцу часто связано с негативными эмоциями и чувствами детей «Об этом человеке я скучаю», «Этот человек всегда все запрещает мне». Полученные результаты можно объяснить тем, что отец в современной семье часто выступает как воплощение силы, авторитета, его задачей является содержание и защита семьи. Таким образом, он часто отдален от ребенка и взаимодействует с ним ситуативно. При этом отцу свойственен авторитарный стиль воспитания, что может вызывать эмоциональный дискомфорт ребенка;

– отношение детей к бабушке и дедушке в целом эмоционально положительное. В семьях с дошкольниками традиционные роли бабушки и дедушки связаны с заботой о детях, пока родители на работе. Бабушки и дедушки расширяют социальный кругозор ребенка, который благодаря им выходит из тесных семейных рамок и приобретает непосредственный опыт общения со старшими людьми;

– отношение дошкольников к братьям и сестрам в основном эмоционально положительное. Содержание писем в целом схожее: «Этого человека я люблю», «Я часто рассказываю этому человеку свои секреты», «Этот человек всегда веселый», «Этот человек часто играет со мной».

Полученные результаты исследования показали необходимость психологического просвещения родителей детей дошкольного возраста о влиянии взаимоотношений в семье на эмоциональное благополучие ребенка, которое выступает необходимым условием его общего психического развития и психологического здоровья.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская О.А. Деятельность и психология личности: учебное пособие. М.: Наука, 1998. 334 с.
2. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Вербианова О.М. Анализ затруднений современных родителей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста, в вопросах воспитания, развития и обучения ребенка // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 3 (61). С. 139–147.
3. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Вербианова О.М. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 47–54.
4. Арамачева Л.В. Психология семьи и семейное консультирование: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. 164 с.

EMOTIONAL WELL-BEING OF A CHILD IN THE FAMILY AS A PREREQUISITE FOR HIS PSYCHOLOGICAL HEALTH

*L.V. Aramacheva, T.Yu. Kolman
(Krasnoyarsk, Russia)*

Abstract

The article actualizes the problem of ensuring the emotional well-being of a child as a prerequisite for his psychological health. The results of an empirical study of the features of the emotional well-being of a preschool child in the family are presented. The directions of psychological education of parents are indicated.

Key words: *emotional well-being, psychological health, preschool child.*

**ПРИНЦИП ТОЛЕРАНТНОСТИ
К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:
НА ПРИМЕРЕ ВЫБОРА
ЭЛЕКТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ**

*О.С. Белянцева
(Новосибирск, Россия)*

Аннотация

В статье представлена часть результатов диссертационного исследования, направленного на изучение психологии выбора, на примере выбора элективных дисциплин по физической культуре и спорту. Построен механизм изучения выбора в условиях многозадачности, который строится на принципах толерантности и интолерантности к неопределенности. Определены ключевые моменты практического подхода к изучению поставленной проблемы.

Ключевые слова: *психология выбора, толерантность к неопределенности.*

Современные реалии, наделенные постоянной переменчивостью, вынуждают нас сталкиваться с ситуациями, требующими выбора и принятия решений в условиях неопределенности. В связи с возрастными особенностями нашего организма наиболее остро этот вопрос возникает в юношеском возрасте, когда ребенок вступает во взрослую и самостоятельную жизнь. Ввиду совершения выбора в условиях отсутствия информации и недостатка уверенности в себе процесс выбора и непосредственное к нему отношение становится одной из важнейших задач в психологии.

Многие исследователи утверждают, что люди, живущие в постоянной переменчивости и ситуациях неопределенности, испытывают стресс, который впоследствии сказывается на их психологическом здоровье [3; 4; 5].

Ученые с целью более глубокого изучения понятийного аппарата выбора в условиях неопределенности разработали механизм изучения и познания данного аспекта, его суть заключается в понимании терминов толерантности и интолерантности к неопределенности [2]. Толерантность и интолерантность к неопределенности работает как метакогнитивный процесс, направленный на психологическую адаптацию человека к нестандартным условиям [1].

Необходимо подчеркнуть, что ситуации, связанные с риском и неопределенностью, на сегодняшний день являются одними из самых популярных тем в сфере научных исследований. Тем не менее актуальность данной тематики наделена отсутствием широкого спектра исследований взаимосвязи выбора и толерантности к неопределенности. Таким образом, *целью* данного исследования будет являться определение взаимосвязи выбора и толерантности к неопределенности.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе «НГУЭУ». На первом этапе исследования были сформированы три группы по 100 человек. В первую группу входили обучающиеся, выбравшие элективное направление «Фитнес». Вторая группа включала в себя студентов различных элективных дисциплин. В третью группу вошли обучающиеся вуза, которые занимаются в секциях. Данная градация студентов позволит на фоне функциональных различий выявить и определить, насколько различается выбор студентов по отношению к уровню толерантности к неопределенности. В качестве методики мы использовали шкалу толерантности к неопределенности «МакЛейна» в адаптации Е.Г. Луковицкой.

Результаты исследования и их обсуждение. С целью изучения толерантности к неопределенности у студентов, сделавших выбор в пользу той или иной элективной дисциплины, был осуществлен сравнительный анализ.

Таблица

Результаты сравнительного анализа толерантности к неопределенности студентов по Н-критерию Краскала–Уоллиса

Параметры	Н-критерий Краскала–Уоллиса		z-значения						Среднее значение		
			Фитнес и спорт		Фитнес и секция		Спорт и секция				
	<i>H</i>	Уровень значимости (<i>p</i>)	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	Фитнес	Спорт	Секция
ТН	126,2	0,000	10,2	0,00	9,1	0,00	1,1	0,8	-5,2	22,1	18,7

* ТН – толерантность к неопределенности.

Результаты сравнительного анализа по Н-критерию Краскала–Уоллиса демонстрируют достоверные различия в степени толерантности к неопределенности между студентами, выбравшими фитнес, спортивные направления и секции. Кроме того, анализ результатов парных сравнений позволяет утверждать, что студенты, выбравшие фитнес, достоверно отличаются в толерантности к неопределенности от студентов, сделавших выбор в пользу спортивных направлений и секции ($p \leq 0,01$), тогда как последние не имеют различий между собой по уровню толерантности к неопределенности. Это свидетельствует, что студенты, выбравшие направление фитнес, менее готовы к выбору, испытывают неуверенность по сравнению со студентами, выбравшими спортивные направления элективной дисциплины и секции.

Вывод. Исходя из проведенного анализа литературных источников удалось выявить проблему научного исследования, которая заключается в поиске способов преодоления трудностей в ситуациях множественного выбора и неопределенности.

В ходе проведенного исследования можно сделать вывод, что обучающиеся, сделавшие выбор в пользу фитнеса, спортивных направлений и секции, имеют существенные и неслучайные различия по параметру «Толерантность к неопределенности» $p \leq 0,01$ (табл.).

Таким образом, высокий уровень толерантности к неопределенности является причиной, по которой студент испытывает готовность к ситуациям сложного выбора и принимает непростые решения, что сказывается на его образовательной деятельности. Это, в свою очередь, определяет взаимосвязь выбора и толерантности к неопределенности.

Библиографический список

1. Кирилук М.И., Пенявская А.В. Совладающее поведение у молодых людей с различным уровнем толерантности к неопределенности // СибСкрипт. 2023. Т. 25, № 5 (99). С. 665–676. DOI: 10.21603/sibscript-2023-25-5-665-676.
2. Леонов И.Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2014. № 4. С. 43–52.
3. Онишина В.В., Фирсин С.А., Скисова Н.Г. Способы управления стрессом в ситуации неопределенности // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2022. № 3. С. 229–239.

4. Преодоление стресса личностью в условиях неопределенности / С.Н. Бостанова, Л.Ш. Бостанова, Ж.Б. Дотдуева, С.В. Чербиева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 7 (221). С. 388–393. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.07.
5. Скорик Я.С., Зелянина А.Н. Стресс осознания у студенческой молодежи в ситуации неопределенности // Психология и современный мир: сборник материалов Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием. Архангельск, 20 апреля 2023 года. Выпуск 16 / Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова. Архангельск, 2023. С. 132–136.

**THE PRINCIPLE OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY
IN THE EDUCATIONAL PROCESS:
ON THE EXAMPLE OF THE CHOICE
OF ELECTIVE DISCIPLINES
IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS**

O.S. Belyavtseva
(Novosibirsk, Russia)

Abstract

The article presents part of the results of a dissertation research aimed at studying the psychology of choice, using the example of the choice of elective disciplines in physical education and sports. A mechanism for studying choice in multitasking conditions has been constructed, which is based on the principles of tolerance and intolerance to uncertainty. The key points of the practical approach to studying the problem posed are identified.

Key words: *psychology of choice, tolerance to uncertainty.*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЦЕНТРАЦИЯ
КАК УСЛОВИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
РЕБЕНКА В ОБУЧЕНИИ**

*Ю.Ю. Бочарова
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье приведен теоретический анализ психологических концепций, раскрывающих интеллектуальное и личностное изменение профессиональной педагогической децентрации, а также опыт совместного проектирования образовательного процесса в лаборатории, способствующий ее становлению. В результате выведено определение педагогической децентрации как способности педагога к выходу за пределы субъективного восприятия образовательного процесса, смены фокуса учебной ситуации на обучающегося при удержании позиции сотрудничества, что требует признания приоритета учения над обучением и выбора стратегии содействия самостоятельной учебной деятельности ребенка.

Ключевые слова: *децентрация, педагог, коллективная эффективность учителей, учение.*

Современная ситуация в образовании закрепляет осознание педагогами и учеными реальности гетерогенных групп: каждый класс представляет собой группу детей, отличающихся по прежнему образовательному опыту, мотивации, способностям и стратегиям учения. Дети с ограниченными возможностями здоровья выделяются на фоне здоровых сверстников, однако это не делает последних однородной группой. Они отличаются по темпераменту, а соответственно, темпу и продуктивности работы

на уроке, у них разные потребности во внимании сверстников и в обратной связи от учителя, следовательно – в претензиях на роли в группе. Невнимание к особенностям гетерогенной группы приводит к отчуждению ребенка в образовании со всеми негативными последствиями для его психолого-педагогического статуса школьника, социально-психологического статуса в группе – в целом для психологического здоровья. Противоречие между обучением в группе и задачей обучения каждого вызывает к жизни исследования именно дидактических условий психологического благополучия в обучении.

Современное понимание дидактики как теории практики неотделимо от признания необходимости видеть процесс обучения как нелинейный, совершаемый каждым обучающимся в своем темпе и ритме. Это понимание закреплено тезисом о «снятии процесса обучения процессом учения» на современном этапе развития образования (О.В. Акулова, А.П. Тряпицына) [1; 10]. Еще в 1982 г. в известной работе М.Н. Скаткина «Дидактика средней школы» было обозначено, что «...обучение направлено в конечном счете на собственное отрицание, на снятие обучения в учении. Если принять формирование у учеников способности к самообразованию как важнейшую задачу обучения, получится, что доля педагогического руководства (преподавания) в движении от младших классов к старшим будет уменьшаться, а учение будет все больше принимать форму самостоятельной познавательной деятельности» [3]. Учебная самостоятельность требует особой стратегии содействия образованию личности, которая заключается в признании приоритета учения над обучением. Признаком перехода к стратегии содействия является децентрация педагога в образовательном процессе, применение педагогических технологий поддержки самостоятельной деятельности обучающихся.

Децентрация личности является предметом исследования психологов со времен Жана Пиаже, в своем максимально общем понимании она представляет собой способность встать на позицию другого, увидеть его точку зрения: изменение системы координат таким образом, чтобы посмотреть на реальность его глазами [7]. Когнитивное и личностное измерение процесса децентрации позволяют увидеть всю сложность этого феномена, поскольку эгоцентризм личности даже у взрослого человека приводит к установке рассматривать только свою точку зрения на проблему как единственно верную и не способствует в нашем случае пониманию процесса учения с позиции личности ребенка.

Профессиональная децентрация представляет собой особую феноменологию, связанную с изменением позиции субъекта деятельности, к восприятию профессиональной деятельности с позиции потребителя «услуги». Децентрация означает «в режиме опережающего отражения выходить за пределы сложившейся структуры индивидуального, субъектного, личностного либо индивидуального содержания» [9, с. 49].

Процесс формирования профессиональной децентрации не легок: «всякий раз перед субъектом встают различного рода препятствия в виде психологических защит, психологических барьеров, профессионального (эмоционального) выгорания, профессиональных деформаций» [Там же]. Исследования Л.В. Кавун, проведенные на достаточно большой выборке студентов гуманитарных направлений подготовки, показали, с одной стороны, доминирование у них эгоцентрических установок, особенно в ситуациях стресса, с другой – доказано, что «децентрация, направленная на изменение позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления и интеграции ее с позициями, отличными от собственной, является психологическим

механизмом развития толерантности личности» [4, с. 9]. Однако следует помнить и о результатах исследований А.А. Бодалева, показавшего негативное влияние экстремально децентрированной личности педагога с признаками подлаживания к учащимся, самоуничижения на взаимодействие с обучающимися, особенно подросткового возраста [2].

Таким образом, мы можем констатировать необходимость развития педагогической децентрации как профессионально значимой способности к выходу педагогом за пределы субъективного восприятия образовательного процесса, смены фокуса учебной ситуации на обучающегося при удержании позиции сотрудничества, что требует признания приоритета учения над обучением и выбора стратегии содействия самостоятельной учебной деятельности ребенка. Децентрация свидетельствует о преодолении позиции преподавателя («урокодателя») и перехода к собственно педагогической позиции, реализующейся в стратегии содействия учению [8].

Наши исследования в режиме Action research в рамках учебно-исследовательской лаборатории КГПУ им. В.П. Астафьева в базовой школе подтверждают результативность коллективного проектирования отрезков образовательного процесса учителями начальных классов с точки зрения центрации педагога и организации урока на учении.

Учебно-исследовательская лаборатория в базовой школе педагогического университета выступает, во-первых, как событийная форма непрерывного педагогического образования, т.к. в ней присутствует постоянный исследовательский контекст и действуют механизмы самообучающейся организации, во-вторых, как пространство обнаружения, накопления и развития профессионального и социального капитала организаций, входящих в сеть.

Для становления профессионально значимой способности (компетентности) – педагогической децентрации требуется специальная совместная деятельность, в нашем случае она сопрягается с овладением педагогами технологии поддержки самостоятельности в учении. Джон Хэтти в 2017 г. ввел понятие «коллективная эффективность учителей» как новый фактор, возглавляющий список факторов, влияющих на успеваемость учеников. Основная идея достаточно проста: вместе учителя могут достичь большего, особенно если они все вместе считают, что они могут сделать это [11]. Сотрудничество на всех этапах интеллектуального и личностного развития способствует преодолению эгоцентризма за счет расширения поля восприятия ситуации (Ж. Пиаже, Т.И. Пашукова) [6; 7].

Совместное проектирование серии уроков осуществляется в логике «от образовательных результатов» (первый шаг). Это позволяет сфокусировать внимание не на сценарии урока («что я буду говорить как учитель, а дети в идеале отвечать и делать»), а на планируемом результате, на изменении субъекта учения в предметном, метапредметном и личностном плане на определенном для данной серии уроков содержании. Для группы педагогов, проектирующих серию уроков, такое согласование позиции приводит к становлению коллективного субъекта проектирования, что тоже способствует децентрации.

Необходимым условием и вторым шагом в проектировании уроков в таком подходе является выделение способов учебной деятельности, осуществляемых ребенком в процессе овладения учебным содержанием. Как показывает многолетняя практика, это является самым трудным в становлении педагогической децентрации, что объясняется психологическим феноменом т.н. «проклятия знания». Представить себе, как формируется знание, умение, навык у ребен-

ка взрослому, учителю очень сложно, обычно это представление об абсолютно нулевом исходном состоянии незнания и о получении знания в результате сообщения его учителем. Сами же когнитивные операции не осмысляются педагогом.

Создание педагогически подготовленной среды (термин М. Монтессори), предполагающей самостоятельное экспериментирование, упражнение с учебным материалом, открытие знания – третий шаг в коллективном проектировании. Он обеспечивает успех в самостоятельном учении, закрепление убежденности педагога в способности ребенка учиться.

Большая часть разработанных уроков представляет собой групповую работу, при этом соблюдается возможность выбора индивидуальной, парной работы. Педагогическая среда содержит материалы для самоконтроля. В таком процессе обучение протекает у ребенка в своем темпе и ритме, нивелируются ситуации, вызывающие тревогу: не успеть при фронтальной работе, не выполнить работу из-за непонимания инструкции, испытать обесценивание в ситуации публичного ответа у доски и т.д.

В современной дидактике существует множество нестандартных форм уроков, которые опираются на способность педагога к профессиональной децентрации, на стимулирование самостоятельности и ответственности детей в учебной деятельности, например, применяемый и в нашей лаборатории т.н. «поляризованный урок» [5].

Подводя итог, заметим, что децентрация педагога предполагает веру в мотивацию ребенка учиться, эта установка снижает вероятность проявления педагогических стратегий обучения как формирования всех по единому образцу в темпе, свойственном самому педагогу. Важнейшая педагогическая задача, которая становится доступной к решению у педагога, освоившего педагогическую децентрацию, – понимание

ребенка в образовательном процессе. Именно понимание со стороны значимого взрослого позволяет ребенку чувствовать себя психологически благополучно в образовательном процессе школы.

Библиографический список

1. Акулова О.В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу: автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01. СПб., 2004. 44 с.
2. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения // Сов. педагогика. 1997. № 4. С. 66–72.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М., 1982. С. 133–134.
4. Кавун Л.В. Децентрация как психологический механизм развития толерантности личности: на примере студентов вуза: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01. Новосибирск, 2012. 215 с.
5. Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 3. С. 16–27.
6. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. 338 с.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
8. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3 (35). С. 281–288.

9. Стрелков В.И., Баранкин С.Ю. Феномен профессиональной децентрации как инновационное направление исследований в психологии труда // Ученые записки РГСУ. 2015. Т. 14, № 3 (130). С. 43–51.
10. Тряпицына А.П. Актуализация психолого-педагогического потенциала методик обучения // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. № 5 (май). URL: <http://emissia.org/offline/2022/3072.htm>
11. Хэтти Джон А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. М., 2017. 496 с.

PEDAGOGICAL DECENTRATION AS A CONDITION FOR A CHILD'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN LEARNING

Yu.Yu. Bocharova
(*Krasnoyarsk, Russia*)

Abstract

The article provides a theoretical analysis of psychological concepts that reveal the intellectual and personal dimension of professional pedagogical decentration, as well as the experience of joint design of the educational process in the laboratory, contributing to its formation.

As a result, a definition of pedagogical decentration was derived as the teacher's ability to go beyond the subjective perception of the educational process, changing the focus of the educational situation to the student while maintaining a position of cooperation, which requires recognizing the priority of teaching over learning and choosing a strategy to promote the child's independent learning activity.

Key words: *decentration, teacher, collective effectiveness of teachers, teaching.*

УДК 37.017; 37.018.2

**МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ
МОНГОЛЬСКИХ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
«КОЧЕВОЙ УМ», «СЕМЬЯ»
(ПО МАТЕРИАЛАМ УЧЕБНИКА
«МОНГОЛЬСКИЕ МАНЕРЫ, ВОСПИТАНИЕ»)**

В.В. Васильева
(Улан-Батор, Монголия)

Аннотация

Воспитание традиционных ценностей приобретает все большее значение на фоне рисков со стороны процесса глобализации. «Наш воспитатель – наша действительность» – отмечал советский писатель Максим Горький, но в силах каждого педагога выбирать из этой действительности только лучшее, то, что может новому поколению вырасти свободными, сознательными и уверенными в себе людьми. Воспитание, имеющее осознанную ценностную основу, может оказаться действенным способом сохранения культурного многообразия и национальной идентичности каждого народа.

Монголия, страна, относящаяся к коллективистской культуре, имеющая не только общие границы с Россией, но и множество точек пересечения в историческом и культурном плане, имеет практический опыт в привнесении ценностного компонента в воспитание школьников, который может быть интересен российским педагогам с целью применения в отечественной воспитательной практике с учетом историко-географических особенностей России.

Ключевые слова: *воспитание, традиционные ценности, педагогическая аксиология.*

В условиях продолжительного влияния западной культуры потребления на российское общество в течение последних 30 лет сформировались уже несколько поколений.

За это время возникла проблема воспитания традиционных ценностей у российских детей и молодежи, исследователи обратились к аспектам формирования ценностных ориентаций у детей и молодежи (А.П. Фомина, К.К. Елкина, М.В. Заярная (диссертации), С.Г. Землянухина, А.А. Петрушевич, Е.И. Николаева, А.А. Бабина, А.Н. Шиканова, А.С. Петелин, И.А. Демидова, Р.Ф. Миннулина, А.А. Николаева, К.А. Андреева, Х.Э. Мамалова, А.Р. Мустафаева, Л.И. Гайдарова, О.Б. Ершова и др. (статьи)). О российских традиционных ценностях писали: О.В. Катуржевская, Т.С. Кочурина и др.

В целях противодействия влиянию западной глобализации в 2022 году был издан Указ Президента РФ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1].

К этим ценностям относятся «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» (п. 1.5).

В тексте Указа подробно описываются угрозы и риски для традиционных ценностей, в том числе культ эгоизма, безнравственности, отрицание идеалов патриотизма, служения Отечеству, естественного продолжения жизни, ценности крепкой семьи, созидательного труда, позитивного вклада России в мировую историю и культуру, разрушение традиционной семьи (п. 2.4) [1].

К сожалению, для минимизации рисков сегодня в российском педагогическом поле не существует учебных предметов, направленных на воспитание традиционных ценностей.

Примечательно, что в граничащей с Россией Монголией с 2020 г. существует Указ «О точности “Драгоценных писаний”», где продекларировано, что традиционные монгольские ценности (монгольский народ, семья, государственность, родина, монгольский язык, образованность, нравственность, культурное наследие, кочевой ум) должны входить в содержание учебной программы образовательных учреждений разных уровней [2; 3].

Сформированное ценностное ядро Монголии на практике интегрировано в школьные дисциплины общественно-научной направленности: «Монгольские манеры и воспитание» (1–5 классы), Гражданское образование (1–9 классы) и Обучение гражданской этике (6–12 классы).

Рассмотрим, на каком учебном материале учебника «Монгольские манеры, воспитание» происходит воспитание традиционных монгольских ценностей *кочевой ум* и *семья*.

Ценность *кочевой ум* является уникальной для мировой культуры. В учебнике «Монгольские манеры и воспитание» она воспитывается по материалам раздела «Традиционные обычаи и ритуалы». Так, в учебнике за 3 класс половина раздела посвящена монгольской традиционной классификации пищи, например: белая пища – или молочная, красная пища – мясо и т.д. Употребление того или иного вида пищи в монгольской культуре зависит от времени года. Также в разделе уделено время таким темам, как «Характеристики лошадиной скорости», «Правила ухода за лошастью (привязывание, расчесывание) и участие в скачках», «Скачки и их обычаи». Ценность *кочевой ум* в учебнике за 4 класс представлена в теме «Кумыс» – традиционном напитке кочующих монголов.

К примеру, учащиеся должны рассмотреть картинку весеннего кочевья и обсудить работы, характерные для монгольского скотовода; найти пять видов животных среди других животных на картинке и назвать их; прочитать стихотворение «Деревня», в котором мальчик рассказывает, как в деревне

пять видов животных обитают в пятиэтажном доме и порассуждать, правда это или вымысел; раскрасить бордовым цветом маленьких животных, а желтым больших; найти на картинке больших животных и назвать их; знать названия животных в зависимости от их окраски, возраста и других характеристик или, разделившись в классе на группы, нужно изучить пользу *белой тищи* (арц, арул, топленое масло и т.д.) и презентовать результат в классе; поиск фактических ошибок в предложениях о борце (вяленом мясе), например, предложение о том, что борц нельзя хранить долго, не соответствует действительности; изучить масти лошадей и нарисовать лошадь по пошаговой модели, приведенной в учебнике.

Воспитание ценности *семья* является основополагающим для любой традиционной культуры. Оно подспудно проходит по многим темам учебника, в том числе заключающим ценности нравственности, культурного наследия.

К примеру, в учебнике для 2 класса есть задание, где нужно прописать приветствия между людьми, состоящими в различных отношениях (мама, папа, бабушка, дедушка, друг, учитель и т.д.), приводится рассказ, где на вопрос внучки о том, почему мы рождаемся людьми, бабушка отвечает, что это происходит так редко, что подобно событию, когда рисовое зернышко падает на острие направленной вверх иглы. В разделе «Культура добродетели, культура уважения людей» есть главы «Материнская забота», «Слушайте свою мать», «Благодари за помощь как гору» – глава, посвященная отцу; в одном из заданий необходимо описать примеры уважительного отношения к отцу, к бабушке, показав разницу, также примечательны темы «Папина чаша», «Благодарность родителям», «Дружная семья», «Как уважать и поздравлять свою семью?».

В разделе «Традиционные обычаи и ритуалы» подробно описываются традиции Битууна (кануна Белого месяца), традиции приветствий и запретов Белого месяца, через которые

снова подспудно проходит ценность *семья*, т.к. этот праздник в начале проводится в кругу семьи, а затем принято ездить в гости к близким и дальним родственникам, причем младшие посещают старших.

Особый интерес представляет задание по заполнению таблицы, в которой ребенку необходимо записать, насколько он ценит труд членов своей семьи при выполнении домашних дел (столбцы: члены семьи, выполняемая работа, потраченное время; то, чем можно гордиться, насколько я понимаю и ценю выполняемую работу). Далее учащимся предлагается порассуждать в группах, как сделать однообразные домашние дела интересными и легкими, в качестве примеров предложены темы: как удобно складывать и хранить одежду?; как быстро и разумно сортировать мусор? и т.д.

В главе «Уважайте матерей» раздела «Культура добродетели, культура уважения людей» присутствует текст «Счастливая семья», который рассказывает о семье из девяти человек (мать, отец и семь детей), проживающей в сельской местности (худоне) в юрте – традиционном монгольском жилище. В этой семье много работают по хозяйству: держат скот; младшие дети слушаются старших, даже при небольшой разнице в возрасте, а вечером вся семья собирается за ужином и рассказывает забавные истории, никто не закрывается в другой комнате (юрта представляет собой однокомнатное жилище), не сидит без дела.

Изображение такой семьи по сути является квинтэссенцией монгольского традиционного идеала семейных отношений, где отличительными чертами становятся: многодетность, трудолюбие, крепкие доброжелательные отношения, уважение к старшим.

Таким образом, материал учебника «Монгольские манеры, воспитание» по воспитанию традиционных монгольских ценностей обеспечивает идентификацию взрослеющего человека с традиционной культурой, воспитание ценностного сознания в гармонии с ней.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 09.03.2024).
2. Монголын уламжлалт сэтгэлгээ, арга билгийн ухааны үндэс хичээлийн тухай 2020.12.22. [Об основном курсе монгольского традиционного мышления и методов]. URL: <https://legalinfo.mn/mn/detail/758> (дата обращения: 09.03.2024).
3. «Эрдэнийн судар»-ыг дээдлэн залах тухай 2020.12.22. [О почитании «Драгоценных Писаний»]. URL: <https://legalinfo.mn/mn/detail?lawId=16231084991741> (дата обращения: 09.03.2024).

METHODS OF EDUCATION OF MONGOLIAN TRADITIONAL VALUES «NOMADIC MIND», «FAMILY» (BASED ON THE MATERIALS OF THE TEXTBOOK «MONGOLIAN MANNERS, EDUCATION»)

V.V. Vasilieva
(Ulaanbaatar, Mongolia)

Abstract

The education of traditional values is becoming increasingly important against the backdrop of risks from the globalization process. «Our educator is our reality», noted the Soviet writer Maxim Gorky, but every teacher has the power to choose only the best from this reality, what will help the new generation grow up as free, conscious and self-confident people. Education that has a conscious value basis can indeed be an effective way to preserve the cultural diversity and national identity of each people.

Mongolia, a country belonging to a collectivist culture, which has not only common borders with Russia, but also many points of intersection historically and culturally, has practical experience in introducing a value component into the education of schoolchildren, which may be of interest to Russian teachers for the purpose of application in the domestic educational practice taking into account the historical and geographical features of Russia.

Key words: *education, traditional values, pedagogical axiology.*

УДК 159.942.5

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ САДУ

***О.М. Вербианова**
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье раскрыта значимость обеспечения эмоционального благополучия детей, которое складывается на основе эмоциональных состояний во время пребывания в дошкольной образовательной организации (ДОО). Отсюда цель исследования – определить направления работы по обеспечению эмоционального благополучия (ЭБ) на основе мониторинга эмоциональных состояний ребенка в течение пребывания в группе ДОО. Выявлены режимные моменты пребывания детей в группе, которые связаны с эмоциональным неблагополучием дошкольников.

Ключевые слова: *эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста, эмоциональные состояния, режимные моменты пребывания ребенка в ДОО.*

Одной из важнейших задач образования и воспитания детей дошкольного возраста, обозначенных в ФГОС ДО, является – защита и укрепление психического здоровья

детей, в том числе их эмоционального благополучия [7]. Объективно доказано, что ЭБ определяет физическую и интеллектуальную активность ребенка, развитие его психических и личностных качеств, обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей [5; 6].

Е.В. Иванова определяет эмоциональное благополучие ребенка как относительно стабильное, положительно окрашенное психическое состояние, наступающее в результате эффективной адаптации к условиям среды и полноценного взаимодействия его с родителями [4]. Данное определение, на наш взгляд, наиболее адекватно отражает суть изучаемого феномена, относительно психики ребенка-дошкольника. Как известно, эмоциональная сфера ребенка неустойчива, изменчива и носит временный характер. Отсюда эмоциональное благополучие ребенка, несмотря на относительную стабильность, представлено как состояние, которое возникает на основе адаптации к неким условиям среды. Не менее практико-ориентированное определение высказано Л.А. Абрамян, где ЭБ рассматривается как положительное, устойчивое, комфортное самочувствие; переживание удовольствия, успеха. Данная трактовка задает ориентиры обеспечения ЭБ в практике образовательно-воспитательной работы [1].

К сожалению, конструирование педагогической работы по обеспечению ЭБ зачастую идет без учета мнения детей. Есть определенный арсенал диагностических процедур, который позволяет в целом говорить о наличии или отсутствии ЭБ ребенка в ДОО. Если рассматривать ЭБ как состояние, то очевидно, что оно может изменяться в течение пребывания детей в группе. Эти частные переживания создают целостную картину психологического благополучия. В связи с этим важно оценить вклад в общее эмоциональное

благополучие ребенка его отдельных переживаний в разные моменты пребывания ребенка в группе и по отношению к разным видам деятельности. Такой подход позволит выявить типичные моменты, которые неблагоприятно сказываются на эмоциональном состоянии ребенка и, далее, наметить пути совершенствования деятельности педагога.

У детей 4,5–5,5 лет, посещающих ДОО г. Красноярска, изучалось эмоциональное отношение к видам деятельности и режимным моментам в группе детского сада с помощью методики «Тест на эмоциональное благополучие» [3]. Диагностические методики, основанные на использовании цвета, позволяют выявить не только осознаваемые, но и неосознанные реакции и психические состояния у детей дошкольного возраста [2, с. 48].

По результатам исследования обращает на себя внимание наличие высокой доли детей с признаками эмоционального неблагополучия в таких режимных моментах, как свободная (игровая) деятельность (63 % детей) и приход в детский сад (52 % детей). Факт того, что дети испытывают отрицательные эмоции при расставании с родителями, имеет достаточно понятное объяснение.

Отрицательные переживания детей в условиях свободной деятельности (игре) могут иметь несколько причин. Прежде всего, это можно связать с тем, что у детей слабо развиты игровые и коммуникативные навыки. Дети не могут самостоятельно организовать свою деятельность в силу неразвитости вышеуказанных навыков. В пользу данного предположения указывает факт того, что 52 % детей переживают состояние ЭБ в процессе занятий, которые организует воспитатель. Очевидно, что организующая роль педагога на занятиях обеспечивает: мотивацию, понимание содержания, цели и условий выполнения задания. В этом случае дети достигают определенного результата

и испытывают переживания успеха. Все это обеспечивает ЭБ детей на занятиях. Без руководства воспитателя дети не могут организовать игровую деятельность и взаимодействие со сверстниками.

Интересный вывод был обнаружен при изучении ЭБ детей по поводу ухода из детского сада. 37 % детей обнаружили отрицательные эмоции и 31 % нейтральные эмоции. В целом 68 % не испытывают положительных эмоций по поводу «расставания» с детским садом, что указывает на наличие ЭБ у детей к концу дня. Одновременно данный факт указывает, что состояние ЭБ есть результат адаптации детей к определенным условиям среды.

Результаты говорят о том, что есть необходимость оптимизировать работу педагогов с целью обеспечения психологического комфорта детей во время пребывания в группе ДОО. Достижение данной цели возможно на основе развития игровых навыков и коммуникативных компетенций у детей 5–6-летнего возраста. Организация психолого-педагогической работы в этих направлениях позволит инициировать самостоятельную игровую деятельность детей, тем самым, обеспечить ЭБ детей в группе ДОО.

Библиографический список

1. Абрамян Л.А. Эмоциональное благополучие ребенка как основополагающий фактор развития личности // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Одесса, 1990. Ч. 2. С. 3–7.
2. Велиева С.В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 38–59.
3. Веракса А.Н., Гуторова М.Ф. Практический психолог в детском саду: пособие для психологов и педагогов. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014, 144 с.

4. Иванова Е.В. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста и жизнестойкость родителей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 96–103.
5. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников. М.: Академия, 2013. 176 с.
6. Слободчиков И.М. Развитие личности ребенка от трех до пяти лет. М.: Генезис, 2014. 528 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 05.02.2024).

ON THE QUESTION OF THE EMOTIONAL WELL-BEING OF CHILDREN IN KINDERGARTEN

O.M. Verbianova
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article reveals the importance of ensuring the emotional well-being of children, which is formed on the basis of emotional states during their stay in a preschool educational organization (PEO). Hence, the purpose of the study is to determine areas of work to ensure emotional well-being (EW) based on monitoring the emotional states of the child during his stay in the preschool group. Regular moments of children's stay in the group that are associated with the emotional distress of preschoolers have been identified.

Key words: *emotional well-being of preschool children, emotional states, routine moments of a child's stay in a preschool educational institution.*

ИГРА КАК ОСНОВА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*О.М. Вербианова, А.Е. Карабухина
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

Сюжетно-ролевая игра выступает как необходимый элемент развития ребенка, основа его эмоционального благополучия и психического здоровья. С целью совершенствования игровой деятельности детей с проблемами слуха было проведено изучение особенностей структурных компонентов сюжетно-ролевой игры посредством структурированного наблюдения. В статье раскрыты особенности сюжетно-ролевой игры слабослышающих детей. В заключение представлены предложения по совершенствованию деятельности педагогов, работающих со слабослышающими детьми.

Ключевые слова: *игровая деятельность, дети с нарушениями слуха, сюжетно-ролевая игра, психологическое здоровье.*

Обеспечение и сохранение психологического здоровья детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем теории и практики на сегодняшний день. Прежде всего, это связано с тем, что дошкольное детство является периодом становления личности ребенка, развития основных психических процессов, от которых впоследствии будет зависеть успешность его дальнейшей жизни.

Игра рассматривается как ведущий вид деятельности дошкольного возраста, в которой ребенок через моделирование мира взрослых осваивает социальные отношения [2]. В игре формируется потребность ребенка участвовать в жизни взрослых на основе моделирования их социальных

функций и отношений. Именно игровая деятельность обеспечивает значимое новообразование личности – мотив стать школьником [2]. Сюжетно-ролевая игра выступает как необходимый элемент развития ребенка, основа его эмоционального благополучия и психического здоровья [3; 4].

Роль сюжетно-ролевой игры в жизни детей с нарушениями слуха не менее важна, чем для их слышащих сверстников. По своему содержанию сюжетно-ролевая игра у детей с нарушением слуха имеет сходство с игрой слышащих детей [1]. Дети также воспроизводят отдельные эпизоды из жизни взрослых, при этом отображая их деятельность и взаимоотношения. Однако восприятие мира ребенком с нарушениями слуха проходит в условиях ограниченного речевого и социального пространства. Осуществление педагогической помощи требует тщательного изучения особенностей развития сюжетно-ролевой игры у детей с проблемами слуха.

Вышесказанное определило цель исследования – выявить особенности развития сюжетно-ролевой игры слабослышащих детей 5–6 лет. В исследовании участвовали дети из детских садов г. Красноярска, воспитывающих детей с проблемами слуха. Для изучения компонентов сюжетно-ролевой игры детей с нарушениями слуха использовалось структурированное наблюдение [6]. Параметры наблюдения (структурные компоненты игры) соотносились с показателями развития сюжетно-ролевой игры по Д.Б. Эльконину [7].

Анализ сведений позволяет высказать следующие суждения:

1. Наиболее популярными источниками темы для игры является подражание взрослым в бытовой деятельности (63,6 %). В 36,4 % случаев дети отображали профессиональную деятельность взрослых. При этом игровые действия детей были очень ограниченны и однообразны. Игра непродолжительна, в среднем – 4–5 минут.

2. Слабослышащие дети преимущественно отображают в игре предметные действия. Очевидно, что затруднения в речевых высказываниях не позволяют детям в полной мере отражать социальные отношения, которые составляют суть развитой сюжетно-ролевой игры.

3. В 81,8 % случаев сюжетные линии не носили развернутого характера, были просты и часто повторялись.

4. В 63,6 % наблюдаемых ситуаций игровые действия однообразны и стереотипны. Игровые действия с предметами носили развернутый, внешний характер, что характерно для игр детей младшего дошкольного возраста. Однообразие действий сокращает продолжительность игры и свидетельствует о скудных представлениях детей о профессиональной деятельности взрослых.

5. В 63,6 % игровых ситуаций роли обозначались во время игры. Как правило, роль исходила от предмета, который ребенок выбирал в игровом пространстве. При этом главную роль занимал ребенок, который инициировал игру, остальные дети подключались к игре на второстепенных ролях. Игровые объединения были немногочисленные – 2–3 ребенка.

6. В качестве средств взаимодействия и реализации ролевой речи слабослышащие дети в 81,8 % случаев использовали жестовый язык. Кроме того, в 18,2 % случаев дети с нарушениями слуха, которые неплохо владели речью, сопровождали игровые действия отдельными фразами. Во всех игровых ситуациях активно использовались мимика и пантомимика.

7. Следует отметить, что слабослышащие дети редко используют предметы-заместители. Игра сопровождается предметами, которые дети обнаружили в пространстве среды. Нередко отсутствие простого предмета не позволяло детям продолжить игру. Так, игра в «Магазин» закончилась по причине отсутствия пакета для покупок.

Вышеперечисленные особенности характерны для раннего и младшего дошкольного возраста [7] и свидетельствуют о недостаточном развитии сюжетно-ролевой игры слабослышащих детей 5–6 лет. Полученные результаты согласуются с данными С.И. Смирновой [5].

На основе результатов можно сделать следующие выводы и одновременно обозначить направления деятельности педагогов по совершенствованию игровой деятельности детей с проблемами слуха.

1. Представления слабослышащих детей о профессиональной деятельности взрослых недостаточны. Очевидно, что следует расширять опыт детей, связанный с профессиями взрослых посредством чтения рассказов с иллюстрациями, просмотров фильмов, в том числе с использованием жестового языка, экскурсий.

2. Недостаточно развито воображение детей, которое не позволяет расширить палитру игровой деятельности. Следует использовать меры по развитию сюжетосложения, замещающих действий, фантазирования.

3. Затруднена сфера понимания детьми специфики социальных отношений. Следует уделить внимание развитию эмоционально-нравственной сферы детей. При этом использовать возможности жестового языка, мимики и пантомимики.

Библиографический список

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Советский спорт, 2004. 304 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития: хрестоматия. СПб., 2001. 512 с.
3. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре. М.: Просвещение, 1982. 128 с.

4. Михайленко Н.Я. Формирование сюжетно-ролевой игры у детей шестого года жизни. М.: Детство-Пресс, 2016. 264 с.
5. Смирнова С.И., Зубарев В.Н. Психологические особенности игровой деятельности старших дошкольников с нарушением слуха // Медицинское образование сегодня. 2021. № 3 (15). С. 43–52.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой. М.: Просвещение: Владос, 1995. 291 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

PLAY AS A BASIS FOR THE MENTAL HEALTH OF HEARING-IMPAIRED PRESCHOOL CHILDREN

O.M. Verbianova, A.E. Karabukhina
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Role-playing play acts as a necessary element of a child's development, the basis of his emotional well-being and mental health. In order to improve the play activity of children with hearing problems, the features of the structural components of role-playing games were studied through structured observation. The article reveals the features of role-playing games for hearing-impaired children. In conclusion, proposals are presented for improving the activities of teachers working with hearing-impaired children.

Key words: *play activity, children with hearing impairments, story-role-playing, psychological health.*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

*О.М. Вербианова, Н.В. Попова
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье представлены результаты исследования психологического благополучия студентов-первокурсников. Раскрыты возможности Университетской психологической службы по вопросам обеспечения психологического благополучия студентов.

Ключевые слова: *психологическое благополучие, юношеский возраст, студенты-первокурсники, психологическая служба.*

К. Рифф определяла психологическое благополучие как комплексное понятие, отражающее оценку и восприятие человеком собственного функционирования с точки зрения потенциальных возможностей [6]. В структуре психологического благополучия К. Рифф выделила 6 компонентов: 1) компетентность выполнять повседневные требования; 2) позитивные отношения с другими людьми; 3) наличие целей в жизни; 4) самопринятие; 5) автономность; 6) личностный рост [7].

Психологическое благополучие обучающихся важно для самоопределения, учебной и будущей профессиональной деятельности. Г.Н. Эйдельман и Е.А. Сергиенко отметили, что молодые люди в период профессионального самоопределения находятся в состоянии полной или частичной неудовлетворенности жизнью, и это позволяет констатировать недостаточную психологическую устойчивость молодежи к кризисной ситуации самоопределения [5]. Зарубежные исследования показали, что у студентов с высокими по-

казателями психологического благополучия относительно более высокие способности к принятию решения, более эффективное взаимодействие с другими людьми и более высокая успеваемость [1].

Н.Е. Ширинская отметила, что психологическое благополучие субъектов деятельности отражается не только на их психическом здоровье, но и на эффективности выполнения самой деятельности, особенно когда эта деятельность предполагает интенсивное межличностное общение и необходимость принимать управленческие решения [4]. Данные особенности характерны для профессиональной деятельности педагога-психолога.

Период ранней юности связан с поступлением в профессиональные образовательные организации и вступлением во взрослую самостоятельную жизнь. Юноши и девушки на 1 курсе сталкиваются с трудностями процесса адаптации к условиям обучения в вузе и процесса сепарации от родителей. Это отражается на психологическом благополучии студентов. В связи с этим можно отметить необходимость исследования психологического благополучия студентов-первокурсников и возможностей психолого-педагогического сопровождения психологического благополучия.

Было проведено эмпирическое исследование психологического благополучия студентов-первокурсников КГПУ им. В.П. Астафьева по направлению 44.03.02. Психолого-педагогическое образование. С помощью методики К. Рифф «Шкала психологического благополучия» в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко были получены следующие результаты: 22,5 % студентов имеют высокий показатель психологического благополучия, 45 % – средний показатель, 32,5 % – низкий показатель.

Почти треть студентов-первокурсников имеет низкий уровень психологического благополучия. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о необходимости

психолого-педагогического сопровождения психологического благополучия студентов-первокурсников.

Существует множество концепций психолого-педагогического сопровождения. Для сопровождения психологического благополучия студентов-первокурсников в качестве наиболее подходящей можно обозначить концепцию А.Г. Маклакова. Автор определял психолого-педагогическое сопровождение как комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психологическому обследованию студентов, а также коррекции их состояния в процессе обучения в вузе, проводимых с целью повышения эффективности учебной деятельности на основе учета адаптационных возможностей личности [2].

На базе КГПУ им. В.П. Астафьева работает Университетская психологическая служба. Изучение содержания деятельности службы позволяет выделить цели, которые позволяют напрямую оказывать поддержку обучающимся в вузе. К ним следует отнести:

1. Научно-практическое, методическое и информационное обеспечение психологического сопровождения, профессионального самоопределения, обучения и развития личности обучающихся Университета.

2. Повышение психологической компетентности преподавателей, сотрудников Университета, психологов, педагогов образовательных организаций Красноярского края и других регионов РФ в использовании научно-практических достижений психологии в профессиональной деятельности [3].

В рамках работы со студентами Университетской психологической службой предусмотрены следующие виды деятельности:

- психологическая диагностика (индивидуальная и групповая) личностных и профессиональных особенностей обучающихся Университета;

- психологическое просвещение обучающихся в вопросах профессионального и личностного развития;
- психологическое консультирование обучающихся;
- психологическая профилактика и коррекция личности по различным проблемам психологического здоровья, межличностных отношений, адаптации в новых условиях, преодоления трудных жизненных ситуаций и др.;
- научно-исследовательская, научно-методическая деятельность, разработка и проведение социально-психологических тренингов, направленных на развитие профессионально значимых качеств и самореализации обучающихся;
- проведение тренингов, семинаров, вебинаров, мастер-классов, лекций, научно-практических конференций и др. в очном и дистанционном режиме;
- реализация практической подготовки обучающихся Университета в рамках дисциплин, направленных на реализацию трудовых функций работника сферы образования, а также реализация воспитательного процесса через вариативные модули рабочей программы воспитания в рамках реализуемых основных профессиональных образовательных программ.

Результаты исследования показали, что студентам-первокурсникам следует оказать дополнительную психолого-педагогическую поддержку на основе использования возможности Университетской психологической службы. Возможно, необходимо разработать и реализовать ряд мероприятий для первокурсников группового характера, обеспечивающие психологическое благополучие: творческие вечера, тренинги, досуговые мероприятия. Важно создать ситуации, когда студент может ощутить свою значимость, успешность в учебной деятельности и взаимоотношениях со сверстниками.

Библиографический список

1. Лесовская М.И., Лесовская Л.В. Удовлетворенность процессом обучения в вузе как прогноз удовлетворенности будущей работой // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 3. 2012. С. 53–56.
2. Маклаков А.Г. Методологические основы организации психологического сопровождения студентов, обучающихся в вузе // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. № 2 (Психология). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-organizatsiipsihologicheskogo-soprovozhdeniya-studentov-obuchayuschih-sya-v-vuze> (дата обращения: 10.02.2024).
3. Положение об Университетской психологической службе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»: утв. приказом КГПУ им. В.П. Астафьева № 292 (п) от 02.06.2023. URL: <https://www.kspu.ru/upload/documents/2023/06/06/6d2bd23631702d33f888df6177fc4b43/polozhenie-ob-universitetskoj-psihologicheskoy-sluzhbe.pdf> (дата обращения: 20.02.2024).
4. Ширинская Н.Е. Структура психологического благополучия студентов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-psihologicheskogo-blagopoluchiya-studentov> (дата обращения: 20.02.2024).
5. Эйдельман Г.Н., Сергиенко Е.А. Роль субъективных факторов в психологическом благополучии молодежи в ситуации профессионального самоопределения // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 50. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/413> (дата обращения: 10.02.2024).

6. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. № 69. P. 719–727.
7. Ryff C.D., Singer B. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychological research // Psychotherapy and Psychosomatics. 1996. № 65. P. 14–23.

ENSURING THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF FIRST-YEAR STUDENTS

O.M. Verbianova, N.V. Popova
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article presents the results of a study of the psychological well-being of first-year students. The capabilities of the University Psychological Service on ensuring the psychological well-being of students are revealed.

Key words: *psychological well-being, adolescence, first-year students, psychological service.*

УДК 159.9

ШЕФСКАЯ, НАСТАВНИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

O.B. Груздева, Л.В. Таращанская, И.В. Князькина
(Красноярск, Россия)

Аннотация

В статье представлена оригинальная практика реализации технологии психолого-педагогического сопровождения детей, содержащей в основе стратегию социализации детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *социализация, шефство, дошкольная образовательная организация, психолого-педагогическое сопровождение.*

Современные дети живут и развиваются в совершенно иных социокультурных условиях, чем их ровесники 20 лет назад. Занятость родителей, разрыв поколений, технологизация детской субкультуры, отсутствие «дворовой» социализации, изолированность ребенка в семье и другие тенденции негативно отражаются на социализации современных детей. От социализации дошкольника зависит развитие его способностей, становление личности, успешная адаптация при переходе из детского сада в школу [3; 5].

Шефская или наставническая работа – важная составляющая воспитательного процесса. Она направлена на духовно-нравственное развитие каждого ребенка и формирование гражданского сознания, формирование социальных ценностей, стремление и умение помогать тем, кто нуждается в заботе и внимании. Шефство старшими над младшими дошкольниками позволяет укрепить институт наставничества и формировать дружескую среду в коллективе [1; 2].

В последнее время мы наблюдаем, что дети старшего дошкольного возраста не самостоятельны, нет желания брать ответственность за свое поведение, действия, помогать друг другу в сложных ситуациях. Все чаще можно услышать от детей: «это не я», «я этого не делал», «это он сделал, пускай и убирает» и т.п. Результаты анкетирования родителей подтвердили, что у детей недостаточно сформированы социальные ценности [3].

Таким образом, цель нашей работы – создание условий (через проект) для эффективного взаимодействия между детьми старшего и младшего дошкольного возраста через подшефную работу для формирования их личностных и социально-коммуникативных качеств [1; 5].

В центре проекта и технологии – организация встреч детей младшего и старшего дошкольного возраста по плану мероприятий (заданий) календаря «50 дней до выпускного».

За основу был взят адвент-календарь. Адвент-календарь (от лат. *adventus* – «приход») используют для отсчета времени, остающегося до наступления праздника. Адвент-календарь для детей – это возможность сделать каждый день ожидания и подготовки к любому событию особенными, запоминающимися, наполненными и счастливыми. Дети младшей группы совместно с родителями и педагогами сделали и передали ребятам подготовительной группы выпускной календарь с заданиями на каждый день: «День языка», «День стихов», «День братьев и сестер», «День пожеланий», «День лепки», «День космонавтики», «День зашифрованных слов» и др.

В процессе реализации проекта были использованы методы: игровой (инсценировки, театрализация, подвижные и дидактические игры); словесный (беседы, чтение стихов и прозы); практический (совместные мероприятия, выполнение поручений, оказание помощи, развитие самостоятельности); наглядный метод (показ презентации, рассматривание, наблюдение, экскурсии) [2; 4; 6; 7].

Проект реализовывался поэтапно.

1 этап. Подготовительный: обсуждение идеи проекта и форм решения поставленных задач; исследование коммуникативных способностей дошкольников с помощью Карты наблюдений (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).

2 этап. Основной: реализация календарного плана (таблица) [2; 4; 6; 7].

3 этап. Рефлексивный: оценка практической значимости, анализ эффективного взаимодействия, обобщение и тиражирование опыта.

**Календарный план реализации проекта
с указанием сроков реализации по этапам**

Месяц	Тема	Задачи	Содержание работы
1	2	3	4
Март	«Как мы помогаем малышам» (общение в ходе самостоятельной деятельности)	Воспитывать заботливое отношение к малышам; стремление быть полезным окружающим. Развивать желание в своих поступках следовать положительному примеру. Привлекать к сильному труду	Совместные сборы на прогулку, помощь в уборке групп, учить соблюдать культурно-гигиенические навыки
	«Как хорошо уметь играть» (общение в ходе самостоятельной деятельности)	Развивать дружеские взаимоотношения детей, привычку играть сообща. Развивать умение поддерживать беседу	Совместные игры на участие и в группе
	«Спортивная страна» (передача опыта дети детям)	Передача спортивного опыта через совместную спортивную жизнь. Воспитывать потребность в двигательной деятельности	Совместное проведение зарядки, занятий, спортивного праздника
	«Театр» (сюжетно-ролевая игра)	Развивать дружеские взаимоотношения детей. Учить договариваться, планировать действия всех играющих. Развивать способность согласовывать собственный игровой замысел с замыслами сверстников	«Мухоморчик»

Продолжение табл.

1	2	3	4
Апрель	«Можно ли ходить куда-либо без взрослых?» (общение в ходе самостоятельной деятельности)	Закреплять знания об основах безопасности жизнедеятельности человека. Учить создавать художественные композиции на темы окружающей жизни. Развивать умение высказывать свою точку зрения	Детские презентации, совместная художественная деятельность
	«Что такое дружба» (общение в ходе самостоятельной деятельности)	Развивать дружеские взаимоотношения детей. Развивать стремление выражать свое отношение к окружающему. Закреплять умение рассказывать о своем восприятии поступка конкретного литературного персонажа	Квест
	«Не скажи, а покажи»	Воспитывать уважительное отношение к совместным играм на развитие внимания, памяти	Игры малой подвижности
	«50 дней до выпускного (обратный отсчет)»		Изготовление календаря с заданиями («Лапушки»)
Май	Игра на прогулке (общение в игровой деятельности)	Развивать у детей ловкость и умение выполнять движение по сигналу, упражнять в беге с увертыванием, в ловле, в лазании, прыжках в глубину	П/и «Кошки – мышки», «Гуси-лебеди», «Воротца» и т. д.
	«До свидания, детский сад»	Развивать дружеские взаимоотношения детей. Учить договариваться, планировать действия всех играющих. Развивать способность согласовывать собственный игровой замысел с замыслами сверстников	Поздравление от группы «Лапушки» на выпускном группы «Знайки»

Окончание табл.

1	2	3	4
Июнь	Игра на прогулке (общение в игровой деятельности)	Развивать у детей ловкость и умение выполнять движение по сигналу, упражнять в беге с увертыванием, в ловле, в лазании, прыжках в глубину	П/и «Совушка», «Цветные автомобили», «Найди себе пару» и т. д.
	«Театр» (сюжетно-ролевая игра)	Развивать дружеские взаимоотношения детей. Учить договариваться, планировать действия всех играющих. Развивать способность согласовывать собственный игровой замысел с замыслами сверстников	«Теремок», «Колобок»
Июль	Игра на прогулке (общение в игровой деятельности)	Формировать представление ребенка о себе как об активном члене коллектива. Учить заботиться о младших. Развивать организаторские способности. Развивать интерес к коллективным играм, формировать навыки добрых взаимоотношений в игре	Игра «Ручеек»
Август	«Мы любим порядок» (общение в ходе самостоятельной деятельности)	Вызывать стремление поддерживать чистоту и порядок в группе и на участке. Продолжать знакомить с правилами поведения во время игры	Помощь в одевании (раздевании) на прогулку, с/р игры в группе и на улице
	«Как хорошо уметь читать» (дети группы «Знайки» читают группы «Лапушки»)	Приобщать дошкольников к чтению книг	Чтение книг по желанию подшефных детей

Оценка результатов реализации проекта проходила посредством карты наблюдений (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова), результаты представлены на рисунке ниже.

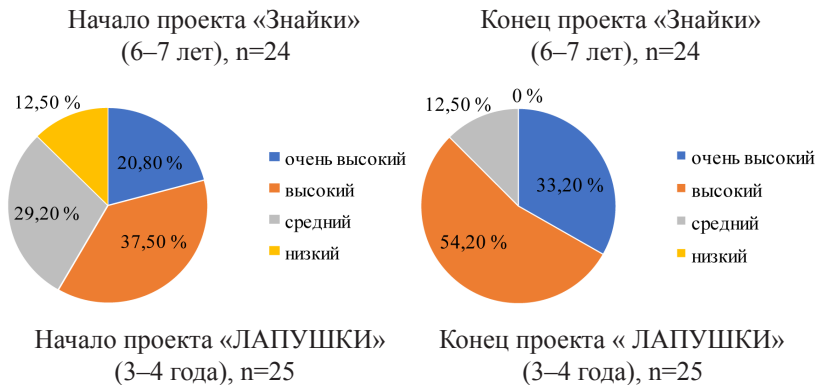


Рис. Распределение выборочной совокупности детей-участников проекта по уровню развития коммуникативных способностей до и после реализации проекта

По результатам диагностического исследования определено:

- дети-шефы проявляли инициативу в заботе о малышах, а малыши с благодарностью относились к помощи и знакам внимания;

- у детей появился опыт вежливого выражения своих просьб, говорили слова благодарности;

- у малышей заметно увеличился словарный запас, что позволило им самостоятельно находить различные пути общения со старшими детьми и взрослыми;

- дети-шефы активно помогали своим подопечным во всех режимных моментах в течение дня. Тем самым они получили отличную возможность почувствовать себя взрослыми и нужными; в различных совместных действиях дети

учились решать спорные вопросы, улаживать конфликты, в игре обменивались опытом и эмоциональным общением;

– педагоги поощряли попытки детей поделиться впечатлениями со взрослыми и другими детьми. Для этого проводились «Рефлексивные круги», с помощью которых ребенок мог высказать свое мнение, ответить на вопросы педагога-психолога.

Анализ проведенной работы и круги рефлексии показали, что мальчики старшего дошкольного возраста менее активно включались в технологию «Дети-шефы».

Дети, у которых есть младшие братья и сестры, часто использовали свой личный опыт, полученный в семье, который помог им включиться в предложенную ситуацию. Единственные дети в семье чаще обращались за помощью к взрослым или занимали позицию наблюдателя.

Несмотря на вышесказанное, считаем, что работа по внедрению данной технологии социализации стала результативной, способствовала формированию и развитию у детей саморегуляции, самостоятельности, инициативности и ответственности, а также эмоционального удовлетворения.

Таким образом, организация шефской работы в детском саду – это уникальная возможность влиять на формирование качеств, необходимых не только для успешной адаптации и обучению в школе, но и для обеспечения социализации современных детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Амирова Р.И. Волонтерство как инновационная практика в России // Научная мысль XXI века: результаты фундаментальных и прикладных исследований: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Самара, 2017. С. 80–81.

2. Бачурина В.Н. Новые развивающие игры для дошколят. М., 2000. 176 с.
3. Груздева О.В. Развитие детей дошкольного возраста в контексте современной образовательной и социальной ситуации развития: практико-ориентированная монография. Красноярск, 2018. 274 с.
4. Крылова Н.И. Здоровьесберегающее пространство в ДОУ. Проектирование, тренинги, занятия: методическое пособие. Волгоград, 2009. 218 с.
5. Микляева В.Н. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников. М., 2013. 144 с.
6. Михайленко И.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. Пособие для воспитателей. М., 2001. 96 с.
7. Шевченко Л.Л. Добрый мир. М., 2012. 208 с.

**PATRONAGE, MENTORING WORK
AS A MODERN TECHNOLOGY
OF SOCIALIZATION
OF PRESCHOOL CHILDREN**

*O.V. Gruzdeva, L.V. Tarashchanskaya,
I.V. Knyazkina
(Krasnoyarsk, Russia)*

Abstract

The article presents the original practice of implementing the technology of psychological and pedagogical support for children, which contains a strategy for the socialization of preschool children.

Key words: *socialization, patronage, preschool educational organization, psychological and pedagogical support.*

**РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА
КАК УСЛОВИЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ
И СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ
(ИЗ ОПЫТА БАЗОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
КГПУ им. В.П. Астафьева)**

*О.В. Груздева, Н.В. Матрехина
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор проблемы формирования осознанного родительства в семьях современных дошкольников, а также оригинальная, авторская практика психолого-педагогического сопровождения семьи в части развития осознанного родительства как условие субъект-субъектных отношений между дошкольной образовательной организацией и семьями воспитанников.

Ключевые слова: *семья, родительство, дошкольная образовательная организация, субъект-субъектные отношения.*

Социальные изменения в нашей стране происходят стремительно и затрагивают все сферы жизни общества. За последние тридцать лет формируется новый взгляд на детство. Родительство в концепции перехода от стремительно развивающейся и непредсказуемой техносреды VUCA – мира (англ.: V – volatility (нестабильность), U – uncertainty (неопределенность), C – complexity (сложность), A – ambiguity (неоднозначность) к состоянию хрупкости и тревожности BANI-мира (англ.: B – brittle (хрупкий), A – anxious (тревожный), N – nonlinear (нелинейный),

I – incomprehensible (непостижимый) также претерпевает изменения и отражается в детско-родительских отношениях.

На примере поколения родителей – выросших детей-миллениалов, которые быстро обрабатывают информацию, умело обращаются с цифровыми продуктами, больше всего ценят свободу и удовольствия, стремятся к комфорту и качеству жизни – можно определить, насколько нелинейно происходит переосмысление родительства в обществе и какова социальная ситуация родительства в стране на сегодняшний день.

Яркой тенденцией последних лет является разделение родительства и супружества. Быть родителем теперь не означает состоять в браке. Ежегодно увеличивается количество супружеских пар, сознательно отказывающихся быть родителями более одного ребенка или заводить детей вообще. Выбор делается в пользу карьеры, личного роста или получения удовольствия от жизни. Все больше семей, в которых есть родительство, но супружество отсутствует. Родительство в таком случае может являться как взвешенным индивидуальным решением о рождении детей, взвешиваемым отношением к своей роли, так и носить рандомный характер. Родительство перестает быть синонимом супружества и одновременно становится более осознанным [1].

Малодетность один из основных признаков современной семьи. Его можно связывать с особенностями социально-экономических и культурных процессов в российском обществе, отсутствием опыта ухода за младшими братьями и сестрами у будущих родителей, перенесенным из детства личным опытом (не всегда позитивным) [4], а также желанием современных родителей удержать многообразие возможностей во многих областях (работа в нескольких местах, получение дополнительных образований,

путешествия и т.д.). Малодетность также является признаком отсутствия в обществе единой модели (нормы) родительства. В отличие от советского авторитарного стиля воспитания ребенка в «полезного товарища», современное разнообразие сценариев дает мужчинам и женщинам больше свободы в воспитании детей. С одной стороны, такой подход позволяет взрослым использовать многообразие возможностей и строить индивидуальные жизненные траектории, в которых они могут уделить время себе. С другой стороны, отсутствие единой модели родительства размывает представление о «правильном» и «неправильном» в воспитании детей, и родители могут впадать в крайности. Например, ставшая нормой в городских сообществах практика интенсивного родительства (чаще материнства), которая требует высокой вовлеченности, материальных вложений и оставляет немного пространства для себя [7]. Родитель балансирует между социальной успешностью через реализацию проекта «Ребенок» и поиском пространства для собственных карьерных достижений.

Современный мир предъявляет родителям завышенные требования через формирование представлений об идеальном родительстве и родительской компетентности. В потоке изменений, связанных с цифровизацией общества и неоднозначным влиянием социальных сетей, мы можем наблюдать, насколько востребована мода на экспертное знание. Появилось и активно используется огромное количество информационных продуктов (психологических тренингов, лекций, марафонов), обещающих развить родительские компетентности и обеспечить знаниями, необходимыми для развития детей [3]. Понятие «родительская компетентность» предполагает определенный набор знаний, умений, навыков и установок, который дает родителю

возможность эффективно взаимодействовать с ребенком. Основным критерием компетентного и эффективного родителя является его способность обеспечить позитивное развитие когнитивной, эмоциональной, социальной и личностной сферы жизни своего ребенка [5]. Но вместе с ростом образованности современных родителей увеличивается и уровень их тревожности. Родительство становится источником постоянного стресса. Высокая тревожность родителей (как особенность нервной системы, как черта характера или возникшее чувство в ситуациях неопределенности) снижает качество родительской компетентности, в том числе за счет возникновения ошибочных ожиданий.

Для снижения эмоционального дискомфорта и уровня стресса все более актуальным для родителей становится переосмысление сложившихся родительских установок, развитие эмоционального интеллекта, вдумчивое отношение к своей роли, понимание и принятие ограничивающих убеждений и связанных с ними поведенческих реакций в воспитании детей. Осознанный подход в воспитании становится не только трендом, но и, возможно, единственным психологическим ресурсом развития личности родителя и ребенка в условиях постоянной тревожности ВANI-мира. Осознанное родительство (в англ.: *mindfull parenting* – внимательное родительство) сегодня активно практикуется в различных детско-родительских сообществах [2]. В основе – проработка эмоциональной и социальной перегруженности родителей, в результате которой постоянно нарастает стресс.

Ориентация образовательных организаций на осознанный подход в воспитании детей становится более заметной. В процессе педагогического просвещения все больше уделяется внимания личностным особенностям родителей, разрабатываются конкретные формы психолого-педагогической

и психокоррекционной помощи на этапе получения детьми дошкольного образования. Изучение становления осознанного подхода родителей к воспитанию детей, в том числе детей с ОВЗ, происходит с большей гарантией, если в детском саду учитываются условия по организации психолого-педагогического сопровождения родителей, оказывается эмоциональная поддержка, происходит взаимообмен родительским опытом. Объединяясь с родительской общественностью и создавая пространство для позитивно направленных бесед с родителями о воспитании, образовательная организация помогает в формировании адекватной оценки родителями психологического и соматического состояния детей, вооружает родителей различными способами коммуникации в общении с детьми и друг с другом, способствует поддержке родителями друг друга, что, как следствие, помогает в снижении уровня тревожности родителей. Развитие эмоционального интеллекта и сосредоточенность на понимании себя и любви к ребенку вполне могут стать основным трендом современного общества в быстро меняющемся мире и сохранить психологическое здоровье родителей как субъектов образования.

Библиографический список

1. Башкирова А. Новое родительство. Переосмысление установок и убеждений / В потоке изменений // Ipsos Flair Russia/. апрель 2022. С. 1–8. URL: <https://www.ipsos.com/ru-ru/flair-russia/novoe-roditelstvo-pereosmyslenie-ustanovok-i-ubezhdeniy> (дата обращения: 29.02.2024).
2. Бертин М. Воспитание детей с СДВГ. Практическое руководство. М., 2021. 272 с.
3. Груздева О.В. Развитие детей дошкольного возраста в контексте современной образовательной и социальной

ситуации развития: практико-ориентированная монография. Красноярск, 2018. 214 с.

4. Емельянов Н. Семья и деторождение в России. Категории родительского сознания. М., 2012. 138 с.
5. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М., 2006. 496 с.
6. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7, № 3. С. 1–11. doi:10.17759/psyedu.2015070301.
7. Уолл Дж. Опыт матерей в интенсивном воспитании и дискурсе развития мозга // Международный форум женских исследований. Пергамон. 2010. Т. 33, № 3. С. 253–263.

**THE DEVELOPMENT OF CONSCIOUS PARENTHOOD
AS A CONDITION OF SUBJECT-SUBJECT RELATIONS
BETWEEN A PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION AND THE FAMILIES OF PUPILS
(FROM THE EXPERIENCE OF THE BASIC
ORGANIZATION OF THE V.P. Astafyev KSPU)**

*O.V. Gruzdeva, N.V. Matrekhina
(Krasnoyarsk, Russia)*

Abstract

The article presents an analytical review of the problem of the formation of conscious parenting in the families of modern preschoolers, as well as the original, author's practice of psychological and pedagogical support of the family in terms of the development of conscious parenting as a condition of subject-subject relations between preschool the educational organization and the families of the students.

Keywords: *family, parenthood, preschool educational organization, subject-subject relations.*

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ
ДОШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ
ИСКУССТВА ПЕЙЗАЖА
И ЕГО ТВОРЧЕСКОГО ВОПЛОЩЕНИЯ**

*Н.Ю. Дмитриева
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье раскрывается понятие эстетического сознания как сознания общечеловеческого, актуально-исторического и личностного уровня, онтологизированного в искусстве и транслируемого из поколения в поколение, от эпохи к эпохе. Представлено формирование эстетического сознания дошкольника в процессе восприятия искусства пейзажа и его творческого воплощения в детском рисунке как освоение и присвоение знания о фундаментальных категориях бытия «пространство/время», «земное/небесное», «всеобщее/единичное» и т.д. Через коммуникативную, гносеологическую и аксиологическую функции искусства раскрывается значение искусства пейзажа для построения космоцентрических, социоцентрических и эгоцентрических связей ребенка с миром и с самим собой.

Ключевые слова: *эстетическое сознание дошкольника, восприятие искусства пейзажа, детский рисунок, фундаментальные категории бытия, коммуникативная, гносеологическая и аксиологическая функции искусства.*

Вопросу эстетического сознания подрастающего поколения уделяется особенное значение в отечественной науке (О.А. Брудный [1], В.И. Жуковский [2], Л.П. Печко [3], Н.С. Пичко [4] и др.). Актуальность формирования эстетического сознания детей обусловлена сближением содержания обучения и воспитания в отечественном образовании.

Возникает необходимость в поиске новых подходов к преподаванию эстетических дисциплин, способных решать современные задачи развития личности. Особая роль в формировании эстетического сознания подрастающего поколения принадлежит изобразительному искусству.

Цель статьи – обоснование роли и значения искусства пейзажа в процессе его восприятия и творческого воплощения ребенком в рисунке для формирования эстетического сознания дошкольника через гносеологическую, коммуникативную и аксиологическую функции искусства.

Искусство, онтологизируя в своем уникальном языке базовые ценности, способно не только выражать, но и формировать культурную основу той или иной цивилизации, формировать эстетическое сознание каждого периода, эпохи. Эстетическое сознание как отдельную форму общественного сознания возможно рассмотреть с точки зрения трех функций искусства: аксиологической, гносеологической и коммуникативной. Аксиологическая функция искусства заключена в возможности и необходимости опредмечивать во вторичной чувственности произведения искусства духовно-нравственную основу бытия. Гносеологическая функция заключается в возможности онтологизации знания той или иной культуры об актуально-исторических закономерностях, общих и всеобщих категориях бытия. Наконец, коммуникативная функция искусства направлена на выстраивание связей не только отдельного реципиента с автором произведения, но и актуальной эпохи с прошедшими. Доверительный, искренний диалог с подлинным произведением искусства настраивает зрителя в конечном счете на разговор с самим собой, в пределе, с трансцендентным началом бытия.

Становление эстетического сознания дошкольника – процесс приобщения ребенка к знанию (со-знанию) самого

разного контекста и уровня: общечеловеческого, актуально-исторического, наконец, знанию, присущему каждому отдельному творцу и постулируемое им в своем творчестве.

Процесс становления эстетического сознания дошкольника невозможно представить вне восприятия изобразительного искусства и сильного творческого воплощения ребенком в рисунках своих знаний о мире и о самом себе. Согласно теории интериоризации, чтобы сформировать понятие, необходимо осуществить его внешнее развертывание в форме непосредственно воспринимаемых репрезентантов. «Детский рисунок – один из путей кольцевого движения от экстериоризации (проверяющей догадку о сущности) к интериоризации (уточняющей эту догадку) и обратно. Он является иконическим знаковым репрезентантом визуализируемым мышлением ребенка сущности» [2, с. 109].

Доступные детскому художественному восприятию жанры искусства есть действенное и оптимальное средство введения и приобщения ребенка к культуре, освоения и присвоения основополагающих истин бытия посредством чувственной природы языка искусства. Одним из наиболее доступных детскому восприятию и воплощению – жанр пейзажной живописи. Язык пейзажа через изображение природы транслирует маленькому зрителю на доступном чувственном языке изобразительного искусства понятие о пространстве, его безграничности и бескрайности, делении этого пространства на две слитые воедино противоположности: небо и землю, низ-верх, низкое-высокое, простое-сложное, опора-высота и т.д. Все сущее в этом пространстве зиждется на земном пространстве, как устое, и устремляется к небесному, недостижимому.

Пространство в пейзаже выступает моделью мироздания для становящегося сознания ребенка: помимо земного

пространства (основы бытия) и небесного (высокой мечты), есть то, что вдаль (то, что будет) и то, что есть сейчас (точка восприятия маленьким зрителем пейзажа), наконец, есть неотрывные друг от друга «правое» и «левое», которые возможно воспринять как некую ситуацию выбора («правильно/неправильно», «сильное/слабое» и т.д.). Визуальное мышление ребенка ненасильственно, бесконфликтно, но основательно и прочно «считывает» диалектические категории бытия, онтологизированные языком пейзажного искусства.

Пространства пейзажа, как объединяющего все сущее, дает ребенку понятие о целостности и единстве всего происходящего, некоем общем красивом «доме». Многие педагоги дошкольного образования отмечают, что дети теряются при необходимости изобразить «некрасивое» в своих рисунках-пейзажах. Вероятно, это недоумение детей кроется в имманентно присущем им осознании собственной защищенности осмысленностью сущего, его цельностью и полнотой, пронизанностью его Логосом и, следовательно, Красотой. Потому изображение некрасивого в природе невозможно и недопустимо для ребенка.

Еще не отдавая себе в этом отчета, не формулируя это понятийно вербально, ребенок с необыкновенной легкостью и невероятной глубиной проникновения рисует в каждом своем пейзаже небо и землю как основы бытия и старательно выстраивает свой мир добра и красоты, помещая в него самое главное.

Даже после процесса восприятия и обсуждения художественных произведений жанра пейзажа, в которых не представлена деятельность человека, принимаясь претворить свои мысли и чувства от увиденного и пережитого в самостоятельном рисунке, дети обязательно помещают в центр пейзажа себя. Рядом с ребенком могут появиться

самые важные ему близкие. Мир сложился, основополагающие устои бытия маленького рисовальщика обрели свою законченность и цельность: на твердом и уверенном базисе земного пространства возникают цветы и деревья, тянущиеся вверх, к небесам, к тщательно выписанному солнцу. И посреди этого пространства, как некоей точке отсчета мироздания, ребенок помещает себя.

Посредством языка пейзажа как «наглядной формулы мироздания» через визуальное мышление ребенок осмысливает и осознает категории «пространство» и «время», вписанные в пространственно-временной континуум природные объекты и объекты, созданные людьми. Такого рода знание об упорядоченности, системности и целостности всего сущего вокруг, полученное в ходе восприятия искусства пейзажа или его посильного воплощения в рисунке, имеет непреходящее аксиологическое значение: ребенок осознает себя частью бесконечного строго и мудро устроенного мироздания. Таким образом, через восприятие пейзажа и его воплощение в своей изобразительной деятельности ребенок выстраивает важнейшие для эстетического сознания сакральные связи космоцентрического, социоцентрического и эгоцентрического значения, ощущая свою сакральную слитность с миром, с окружающими людьми и с самим собой.

Библиографический список

1. Брудный О.А. Диалог и коммуникация – философские проблемы. Значение и смысл текста // Вопросы философии. 1989. № 7. С. 3–28.
2. Жуковский В.И., Пивоваров Д.В. Интеллектуальная визуализация сущности: учебное пособие / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1999. 223 с.

3. Печко Л.П. Развитие культурно-эстетического сознания личности в процессе образования (к обоснованию концептуального подхода) // Педагогика искусства. 2013. № 3. С. 25–30.
4. Пичко Н.С. Художественное сознание в динамике его культурологического осмысления // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 258–263. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10087.

**FORMATION OF AESTHETIC CONSCIOUSNESS
OF A PRESCHOOLER
IN THE PROCESS OF PERCEPTION
OF LANDSCAPE ART
AND ITS CREATIVE EMBODIMENT**

N.Yu. Dmitrieva
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article reveals the concept of aesthetic consciousness as a knowledge of the universal, actual-historical and personal level, ontologized in art and transmitted from generation to generation, from epoch to epoch. The article presents the formation of aesthetic consciousness of a preschooler as the development and appropriation of knowledge about the fundamental dialectical categories of being «space/time», «earthly/heavenly», «universal/singular», etc. in the process of perceiving the art of landscape and its creative embodiment in children's drawing. Through the communicative, epistemological and axiological functions of art, the importance of landscape art for building cosmocentric, sociocentric and egocentric connections of a child with the world and with himself is revealed.

Key words: *aesthetic consciousness of a preschooler, perception of landscape art, children's drawing, fundamental categories of being, communicative, epistemological and axiological functions of art.*

**ПРОФИЛАКТИКА
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ
В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНАМ**

*Е.Ю. Дубовик, Г.А. Шенцов
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье представлены результаты исследования психологического неблагополучия обучающихся девятого класса (старших подростков) в период подготовки к экзаменам.

Ключевые слова: *старший подростковый возраст, обучающиеся девятого класса, профилактика, период подготовки к экзаменам, психологическое неблагополучие.*

Необходимость своевременной профилактической работы психологического неблагополучия девятиклассников в период подготовки к экзаменам, а в частности, к основному государственному экзамену обусловлена тем, что в этот период старшие подростки проживают широкий спектр эмоциональных переживаний. Эмоциональные переживания подростков в этот период обусловлены ожиданием оценки достигнутых ими результатов со стороны взрослых и сверстников, страха не оправдать ожидания, страха ситуации неуспеха, отсутствия четкого представления будущего, ситуации профессионального самоопределения. Следствием этого может выступить снижение уровня вовлеченности подростка в образовательный процесс, снижение мотивации учения, а также ухудшение отношения к себе [1; 3; 4]. Вследствие этого целью исследования стало изучение возможности профилактики психологического неблагополучия подростков в период подготовки к экзаменам.

Объект исследования – психологическое благополучие. Предмет исследования – профилактика психологического неблагополучия старших подростков в период подготовки к экзаменам.

Мы предполагаем, что старшим подросткам в период подготовки к экзаменам будут свойственны высокие показатели общей тревожности (социальный стресс, фрустрация в достижении успеха, страха самовыражения, школьная тревожность, страх ситуации проверки знаний и страх не соответствовать чужим ожиданиям), пассивная поведенческая стратегия и присутствовать чувство незащищенности. В свою очередь, разработанная программа психологической профилактики позволит повысить уровень психологического благополучия старших подростков.

Для достижения цели исследования и подтверждения гипотезы были подобраны эмпирические методы (тестирование) и методики исследования: Диагностика школьной тревожности (Б.Н. Филлипс); проективная методика «Человек под дождем» (Е.В. Романова и Т.И. Сытько); «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан, адаптация Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский).

Базой исследования выступило одно из образовательных учреждений г. Красноярска. Выборка исследования составила 25 детей старшего подросткового возраста (обучающиеся 9 класса).

В ходе первичной диагностики были получены следующие результаты исследования уровня психологического благополучия.

Согласно результатам методики «Диагностика школьной тревожности» высокий и повышенный уровень у выборки старших подростков преобладает по показателям «страх ситуации проверки знаний», «фрустрация потребности в достижении успеха» и «тревожность в школе».

По результатам проведения методики «Человек под дождем» высокий уровень наиболее выражен у выборки старших подростков по показателям «чувство незащищенности», «чувство неполноценности» и «некоммуникабельность».

Что касается изучения копинг-стратегий старших подростков, было выявлено, что 48 % обучающихся выбирают избегание проблем, 28 % обучающихся свойственен поиск социальной поддержки и лишь 24 % обучающихся выбирают стратегию разрешения проблем.

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что среди выборки старших подростков значительная часть детей имеет низкий или пониженный уровень психологического благополучия. Основными отклоняющимися показателями является высокий и повышенный уровень показателей тревожности и чувство неполноценности. Среди исследуемой группы старших подростков только у трех выявился низкий уровень психологического благополучия, у остальных установлены только начальные признаки психологического неблагополучия, либо уровень соответствует естественному.

Подготовка к экзаменам для многих детей становится стрессогенной ситуацией, что впоследствии может привести к некачественной сдаче экзаменов и низким результатам.

На основе результатов первичной диагностики была разработана и реализована программа психологического неблагополучия старших подростков в период подготовки к экзаменам.

Цель программы – профилактика психологического неблагополучия старших подростков в период подготовки к экзаменам (основному государственному экзамену). Данная программа профилактики психологического неблагополучия направлена на старших подростков с 15 до 16 лет. Сроки реализации программы: 18 недель. Программа включает в себя 36 занятий по 1 часу. Занятия проводятся 2 раза в неделю.

Формы проведения занятий: занятия с элементами арт-терапии, игра, занятия с элементами тренинга, дискуссия, мозговой штурм, лекция с элементами интерактива, релаксационные упражнения, двигательные упражнения.

В программе используется групповая работа и индивидуальная работа, которая включает в себя домашние задания.

Следует отметить принципы проведения занятий. К ним относятся: активность подростка; интенсивное включение в командную деятельность с целью сплоченности класса; отсутствие критики и оценки ребенка, присутствие доверия и открытости, возможности высказать собственное мнение; присутствие диалога [2].

Для подтверждения эффективности разработанной программы психопрофилактики была проведена повторная диагностика.

Согласно результатам методики «Диагностика школьной тревожности» высокий уровень показателей выявлен не был. Количество старших подростков с выраженным показателем «страх ситуации проверки знаний» снизилось на 50 %, с выраженными показателями «фрустрация потребности в достижении успеха» и «тревожность в школе» на 41 %.

По результатам проведения методики «Человек под дождем» высокий уровень показателей выявлен не был. Количество старших подростков с выраженным показателем «чувство незащищенности» снизилось на 36 %, с выраженным показателем «чувство неполноценности» на 50 %.

Что касается изучения копинг-стратегий, было выявлено, что количество подростков, выбирающих стратегию «избегание проблем», снизилось на 58 %, а количество подростков, выбирающих стратегию «разрешение проблем», увеличилось на 42 %.

На сравнительных диаграммах видно, что у старших подростков снизился уровень показателей общей тревожности и показателей психологического неблагополучия, а также изменились поведенческие стратегии с пассивных на активные.

Библиографический список

1. Адаскина А.А., Гущина Т.А. К вопросу о психологическом благополучии старших подростков // Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы VI Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева. Москва, 12–13 мая 2021. М., 2021. С. 30–32.
2. Волков Б.С. Психология подростка. М., 2001. 357 с.
3. Умняшова И.Б. Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 94–105.
4. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.

PREVENTION OF PSYCHOLOGICAL DISTRESS OF NINTH GRADE STUDENTS DURING THE EXAM PREPARATION PERIOD

E. Y. Dubovik, G. A. Shentsov
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article presents the results of a study of the psychological distress of ninth grade students (older adolescents) during exam preparation.

Key words: *older adolescence, ninth grade students, prevention, exam preparation period, psychological distress.*

**ДЕЦЕНТРАЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

А.В. Елупахина

(Минск, Республика Беларусь)

Аннотация

Рассмотрена категория детского благополучия в контексте предмета психологических исследований. Представлена авторская интерпретация понятия «психологическое благополучие ребенка». Приведены результаты эмпирического исследования проявления феномена центрации как возрастного психологического новообразования у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *психологическое благополучие, старший дошкольный возраст, децентрация.*

Проблема детского психологического благополучия является актуальной областью научных исследований (И.В. Дубровина, Е.А. Козлова; С.В. Логинова; Е.Н. Петренко, А. Ben-Arieh, В.К. Nastasi, Е.Л. Pollard и др.). Во многом это обусловлено влиянием ряда негативных тенденций социокультурных трансформаций на пространство жизнедеятельности современного ребенка (В.В. Абраменкова, Г.В. Бурменская, В.В. Рубцов, Е.О. Смирнова, Д.И. Фельдштейн, Т.Н. Глинская, М.В. Щавелева и др.). В этом контексте в связи с фундаментальным значением для формирования базиса детской личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) особенно уязвимым становится дошкольный возраст. Ограничение возможностей реализации личностного потенциала развития на этом возрастном этапе приводит к неблагополучию

в системе детской жизни, нарушениям психологического и психического здоровья ребенка.

В научной литературе детское психологическое благополучие характеризуется понятийной многозначностью и структурным разнообразием, в связи с чем общее согласованное определение как самого понятия, так и унифицированная система его измерения отсутствуют. На основании обобщения и интерпретации современных теоретико-эмпирических исследований проблемы позитивного функционирования человека нами было конкретизировано понятие психологического благополучия ребенка и осуществлена его операционализация применительно к старшему дошкольному возрасту. Психологическое благополучие ребенка дошкольного возраста рассматривается как интегральная характеристика психических свойств и состояний, которые актуализируются в его индивидуальном опыте взаимодействия с окружающим миром и обеспечивают возможности для полноценного развития в конкретной социальной ситуации [2].

В прикладном аспекте особую значимость имеют критериальные характеристики психологического благополучия, которые позволяют оценивать актуальное состояние ребенка и своевременно выявлять факторы риска для целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

Одним их критериев психологического благополучия ребенка является сформированность возрастных психологических новообразований. Следует подчеркнуть, что психологические новообразования, присущие конкретному возрастному периоду, выступают необходимой предпосылкой для перехода ребенка на новый этап развития. Как указывал Л.С. Выготский «... всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии» [1, с. 385].

Переход от эгоцентризма к децентрации является одной из важных линий психического развития в старшем дошкольном возрасте (В.А. Недоспасова, Л.Ф. Обухова, И.Н. Погожина, Д.Б. Эльконин и др.). Способность к децентрации позволяет ребенку видеть мир с разных точек зрения, осмысливать его и находить объяснения происходящему. Опыт понимания другого имеет первостепенное прогностическое значение для возникновения и развития у ребенка умения понимать себя. Ряд научных данных свидетельствует о том, что благодаря способности преодолевать центрацию предметом рассуждения ребенка могут стать высказывания другого человека (А.Д. Андреева, Н.А. Мизина и др.). Значит, способность к децентрации выступает важным условием успешного овладения ведущей деятельностью на следующем этапе возрастного развития. Для детей, не подготовленных своим дошкольным развитием к преодолению эгоцентрических установок, характерны трудности во взаимоотношениях со сверстниками и проблемы социальной адаптации, сложности перехода мышления на новый уровень и формирования новых интеллектуальных операций (Люй Гояо, Т.И. Пашукова и др.). Таким образом, проявление способности к децентрации относится к числу новообразований в психике ребенка, сущностно характеризующих полноценное развитие его личности в старшем дошкольном возрасте, что позволяет рассматривать его в качестве показателя детского психологического благополучия, что и определило научный интерес нашего исследования.

С целью изучения особенностей проявления феномена центрации у детей старшего дошкольного возраста было проведено исследование с использованием теста Ж. Пиаже «Три брата» (модификация В.А. Недоспасовой), который включает в себя суждения об отношениях с сиблингами с различной позицией ребенка в их условии (реальной,

условно допускаемой, внешней) [3]. Задача о реальных братьях предлагалась дошкольникам, у которых имелись реальные сиблинги. Результаты оценивались на основании успешности/неуспешности решения всех задач и позволили сделать вывод о полном, частичном преодолении или не преодолении детьми центрации на своей фактической точке зрения.

В исследовании приняли участие 409 детей старшего дошкольного возраста (208 мальчиков и 201 девочка, средний возраст $\bar{m} = 5,6 \pm 0,31$) учреждений дошкольного образования Республики Беларусь.

Задачи о реальных и условно допускаемых братьях решило меньшее количество детей, чем задачу о чужих братьях (108 воспитанников (38,3 %), 114 воспитанников (27,9 %) и 265 воспитанников (64,8 %) соответственно). Это свидетельствует о том, что центрация на своей точке зрения проявляется у дошкольников в разных ситуациях с различной степенью выраженности: в наибольшей – в ситуации с условно допускаемыми и реальными взаимосвязями, в наименьшей – в ситуации, отражающей «чужие» отношения.

Только треть детей исследуемой выборки (114 воспитанников (27,9 %)) смогли правильно решить задачу о названных братьях («Представь, что вас три брата: Коля, Петя и ты»). Высказывания большинства дошкольников свидетельствовали о трудности принятия условности экспериментальной ситуации («У меня нет братьев»; «А как это представить?») и неспособности решить задачу («Не знаю... Один, пять, восемь»; «Нет у него братьев» и др.). Подобные ответы демонстрируют затруднения испытуемых в преодолении центрации на своей точке зрения и отождествлении себя с другим.

В задачах о реальных отношениях большинство дошкольников занимали фактическую позицию и не считали

себя братом или сестрой для других детей (174 ребенка (61,7 %)). Так, многие воспитанники правильно указывали, сколько у них братьев или сестер («У меня одна сестричка *Анюта*»; «У меня два брата: *Никита и Андрей*» и др.), однако не могли сказать, сколько братьев или сестер есть у кого-либо из них, т. е. преодолеть эгоцентрическую позицию и встать на место одного из своих сиблингов («*Она еще совсем маленькая, у нее нет брата*»; «У них нет никого» и др.).

По отношению к чужой семье эгоцентрическая позиция проявилась у значительно меньшего количества детей (144 ребенка (35,2 %)). Это связано с тем, что условие задачи о чужих братьях не предполагает необходимости учитывать взаимозависимость собственной фактической позиции ребенка и выступающей относительно нее части ситуации («У *Даника* два брата: *Саша и Владик*. Для них он тоже брат. И у *Саши* два брата»).

Сравнительный анализ данных позволил определить степень устойчивости проявления децентрации у дошкольников. Полученные результаты показывают, что только у 98 детей (24 %) децентрация сформирована полностью и стабильно обнаруживает себя при решении экспериментальных задач. Такие дети способны преодолевать центрацию на своей точке зрения и изменять ее в результате столкновения с позицией, отличной от собственной.

У значительного количества воспитанников (194 ребенка (47,4 %)) способность к децентрации характеризуется неустойчивостью, находится в стадии активного становления и входит в зону ближайшего развития ребенка старшего дошкольного возраста.

В исследуемой выборке количество дошкольников, не решивших ни одной задачи, составило 117 (28,6 %) воспитанников. Следовательно, у этих детей не формируется

механизм децентрации. Как отмечает Д.Б. Эльконин, отсутствие данного изменения будет препятствовать возможности перехода мышления ребенка на новый уровень в формировании новых интеллектуальных операций.

Таким образом, можно сделать вывод, что для детей 5–6 лет характерно проявление способности к когнитивной децентрации. Наличие децентрированной позиции является необходимым психологическим условием для успешного взаимодействия ребенка с окружающими людьми, свидетельствует о его готовности к сознательному учению, тогда как центрация, обуславливающая фактическую позицию ребенка, определяет неумение правильно оценивать себя, затрудняет формирование нравственных представлений, препятствует развитию просоциальной мотивации и выступает фактором риска для детского благополучия. В этой связи актуализируется необходимость создания педагогических условий, которые обеспечат полноту реализации сензитивных возможностей старшего дошкольного возраста и психологическое благополучие ребенка.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т.; гл. ред. А.В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. 1984. 432 с.
2. Елупахина А.В. Современные подходы к исследованию психологического благополучия ребенка // Весн. адукацыі. 2019. № 8. С. 50–55.
3. Недоспасова В.А. Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии. М., 1972. 21 с.

DECENTRATION AS AN INDICATOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF CHILDREN OF LATE PRESCHOOL AGE

A.V. Yelupakhina
(Minsk, Republic of Belarus)

Abstract

The category of well-being of children in the context of the subject of psychological research is considered. The author's interpretation of the concept of «psychological well-being of the child» is presented. The results of the empirical study of the manifestation of the phenomenon of centering as an age-related psychological formation in children of late preschool age are given.

Key words: *psychological well-being, late preschool age, decentration.*

УДК 376.1; 376.37

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

И.Г. Каблукова, Н.Н. Карпушева
(Красноярск, Россия)

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор современных отечественных исследований по проблемам организации методической деятельности педагогов и методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации, с опорой на который выделены и сформулированы понятия «качество методического сопровождения педагогов», «оценка качества методического сопровождения педагогов», а также объекты оценки качества методического сопровождения педагогов и критерии оценки качества методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: *методическая деятельность, методическое сопровождение, качество методического сопровождения, оценка качества методического сопровождения, критерии оценки качества методического сопровождения.*

Термин «методическое сопровождение» получил широкое распространение в современной научной и практической деятельности по обеспечению профессионального развития педагогических работников, тем самым внося существенные коррективы в понятие методической деятельности, которое прошло длительный путь становления и развития начиная с 60-х годов XX века.

Предметом пристального внимания особенно в советский период развития нашей страны является методическая деятельность педагогов, ей посвящено большое количество исследований [4]. Несмотря на большое разнообразие имеющихся трактовок этого понятия, все они концентрируются на необходимости организации систематического развития педагогического мастерства, повышения профессиональной квалификации, совершенствовании профессиональной деятельности и обогащении профессионального опыта педагогов на протяжении всей трудовой деятельности.

Современные исследователи, разделяя такую точку зрения, обращают внимание на возрастающую ценность личностно-профессионального опыта педагога, возникновение и развитие его индивидуального стиля профессиональной деятельности, самостоятельности в принятии решений. В этом контексте изменяются акценты в организации методической деятельности, речь начинает идти об организации систематической методической помощи каждому педагогу [3], т.е. об организации методической деятельности в контексте сопровождения, что и привело к разработке понятия методического сопровождения педагогов.

Анализируя работы, посвященные вопросам методического сопровождения педагогов (воспитателей) дошкольного образования [2], можно утверждать, что методическое сопровождение представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность сопровождающего (наставника) по оказанию помощи сопровождаемому педагогу (воспитателю) в выявлении, осознании (принятии) и разрешении проблем и трудностей, возникающих у него в ходе решения профессиональных задач в реальной педагогической практике.

Анализируя многолетний опыт организации методического сопровождения педагогов в дошкольных образовательных организациях, приходим к выводу, что несмотря на предпринимаемые со стороны государства, педагогической науки, органов исполнительной власти усилия, такое понимание методического сопровождения еще не нашло всеобщего распространения в педагогической практике. Сам термин методического сопровождения уже прижился, а понимание его сущности находится в процессе становления и требует дополнительного разъяснения.

Таким образом, мы подходим к необходимости введения научно обоснованного понятия «качество методического сопровождения». Анализ информационного поля по запросу «качество методического сопровождения» показал, что целостные научные исследования в этом направлении отсутствуют. Однако это понятие широко используется в документах органов исполнительной власти, осуществляющих деятельность в сфере образования, речь идет о необходимости повышения/совершенствования качества методического сопровождения и предлагаются основные пути решения: персонификация проблем и трудностей каждого педагога, помощь ему в построении индивидуального образовательного маршрута по их преодолению, подбор/раз-

работка информационных материалов для педагогов, содействующих преодолению имеющихся проблем и трудностей. Указанные направления повышения/совершенствования качества методического сопровождения свидетельствуют о том, что органы исполнительной власти четко понимают сущность сопровождения и выделяют его в системе методической деятельности педагогов.

Опираясь на указанные документы, сформулируем сущность понятия «качество методического сопровождения». Это установление степени соответствия фактического состояния методического сопровождения тем теоретическим и технологическим особенностям его организации, которые свойственны сопровождению как особому виду методической деятельности, направленному на оказание помощи в выявлении, осознании (принятии) и разрешении проблем, возникающих у педагога в процессе его профессиональной деятельности в реальной педагогической практике.

Вопрос качества методического сопровождения педагогов неразрывно связан с проблемой его оценки. Под оценкой качества методического сопровождения педагога мы будем понимать деятельность по систематическому анализу качества методического сопровождения, его ресурсного обеспечения и его результатов. На основе оценки качества методического сопровождения педагогов руководство дошкольной образовательной организации анализирует результативность деятельности службы методического сопровождения, динамику развития педагогических кадров в образовательной организации, эффективность совершенствования кадровых условий.

Следуя той же логике, что и при оценке качества образования [1], основными объектами оценки качества методического сопровождения педагогов могут выступать: качество процесса сопровождения, качество условий реализации

сопровождения, качество результатов сопровождения педагогов. Данные объекты оцениваются по следующим критериям:

Качество процесса сопровождения: систематическое выявление затруднений и образовательных запросов в соответствии с приоритетным направлением деятельности ДОО и индивидуальными профессиональными интересами педагогов; создание мотивационных условий профессионального развития каждого педагога; помощь в построении индивидуальных образовательных маршрутов профессионального развития педагогов.

Качество условий реализации сопровождения: обеспечение каждого педагога необходимыми информационными и научно-методическими ресурсами; обеспечение возможности рефлексии педагогами в процессе продвижения в преодолении профессиональных проблем и трудностей; содействие распространению опыта творчески работающих педагогов, созданных ими образовательных практик.

Качество результатов сопровождения педагогов: динамика решения проблем и преодоления трудностей, имеющих у педагогов в реальной педагогической практике; соответствие достигнутых результатов сопровождения запланированным целям.

Выделенные критерии соответствуют основным теоретическим и технологическим особенностям организации сопровождения педагогов как особого вида методической деятельности, направленного на оказание помощи в выявлении, осознании (принятии) и разрешении проблем, возникающих у педагога в процессе его профессиональной деятельности в реальной педагогической практике. Наличие этих признаков при организации методической деятельности педагогов детского сада позволяет говорить о существовании методического сопровождения педагогов в этой образовательной организации.

Библиографический список

1. Богуславская Т.Н. Оценка качества дошкольного образования в условиях его стандартизации // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 142–149.
2. Каблукова И.Г., Бакайкина А.С. Методическое сопровождение как условие профессионального развития педагогов в дошкольной образовательной организации // Современное психолого-педагогическое образование: сборник статей VIII психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2017. С. 92–100.
3. Новицкая В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.07 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2007. 20 с.
4. Поздняк Л.В., Лященко Н.Н. Управление дошкольным образованием: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности: «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика дошкольного образования». 2-е изд. М.: Academia, 1999. 431.

CRITERIA FOR ASSESSING THE QUALITY OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

I.G. Kablukova, N.N. Karpusheva
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article presents an analytical review of modern domestic research on the problems of organizing the methodological activities of teachers and methodological support of teachers of a preschool educational organization, based on which the concepts of «quality of methodological support of teachers», «assessment of the quality of

methodological support of teachers», as well as objects of assessment quality are identified and formulated methodological support for teachers and criteria for assessing the quality of methodological support for teachers of preschool educational organizations.

Key words: *methodological activity, methodological support, quality of methodological support, assessment of the quality of methodological support, criteria for assessing the quality of methodological support.*

УДК 376.1; 376.37

ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*И.Г. Каблукова, И.И. Булукова
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор проблем и трудностей, с которыми сталкиваются специалисты, занимающиеся методическим сопровождением педагогов, в современных детских садах. В основу исследования проблем и трудностей методического сопровождения положен метод фокус-групп, позволивший выделить и сформулировать проблемы с акцентами, которые делаются теми специалистами, кто непосредственно занимается методическим сопровождением педагогов в детских садах.

Ключевые слова: *методическая деятельность, методическое сопровождение, фокус-группа, трудности организации и реализации методического сопровождения.*

Методическое сопровождение педагогических работников прочно входит в деятельность современных образовательных организаций, становясь логичной и органичной частью методического направления работы педагогического

коллектива [1]. Крупные образовательные организации могут позволить себе создание методических служб, в чьи обязанности входит организация и реализация методического сопровождения педагогов. В небольших образовательных организациях, в частности детских садах, методическое сопровождение педагогов входит в должностные обязанности заместителя руководителя по учебно-воспитательной работе или старшего воспитателя.

Опрос, проведенный среди сорока таких специалистов, показал, что большинство из них (82,5%) знакомы с теорией и технологий методического сопровождения педагогов, разделяет идеологию и философию сопровождения, понимают значение разработки индивидуальных образовательных маршрутов профессионального развития педагогов в реализации методического сопровождения, имеют позитивный опыт организация и реализация методического сопровождения педагогов. Эти специалисты были признаны имеющими профессиональную компетенцию «способность выстраивать методическую деятельность ДОО в режиме сопровождения».

Следуя дальнейшей логике исследования, была проведена фокус-группа с заместителями руководителя по учебно-воспитательной работе и старшими воспитателями, способными выстраивать методическую деятельность ДОО в режиме сопровождения. Метод фокус-групп представляет собой качественный метод исследования, это означает, что в ходе его реализации основное внимание сосредоточивается на тех идеях, позициях, аргументах, которые высказывают участники [2]. Анализ и интерпретация результатов фокус-группы позволяют выделить и сформулировать основные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются эти специалисты в процессе методического сопровождения педагогов. Дадим их краткую характеристику.

Несформированность субъектной позиции педагогов по вопросам развития профессиональных компетенций и совершенствования педагогического мастерства. Идеология и технология методического сопровождения ориентирована на приоритетность субъектной позиции педагога в процессе его профессионального становления и развития, позволяющей ему принимать решения о направлениях и способах собственного профессионального роста и нести за них ответственность. Отсутствие такой позиции у педагогов проявляется в том, что они затрудняются в выделении и формулировании своих профессиональных проблем и трудностей, эмоционально сопротивляются принятию (признанию) факта существования профессиональных затруднений, завышают результаты самооценки профессиональной деятельности, испытывают трудности при выборе приоритетного направления развития профессиональных интересов, относятся к разработке индивидуальных образовательных маршрутов профессионального развития как к дополнительной бессмысленной работе, проявляют пассивность в выборе путей и способов преодоления профессиональных трудностей.

Отсутствие субъектной позиции педагогов по вопросам собственного профессионального развития не позволяет приступить к полноценной реализации технологии методического сопровождения. Участники фокус-группы отметили, что на реализацию первого этапа технологии – аналитико-диагностического [3] – уходит не менее одного учебного года, т.е. лишь к концу учебного года педагог(и) начинают принимать и осознавать наличие трудностей и проблем в профессиональной деятельности. Результаты экспертных оценок своей профессиональной деятельности начинают воспринимать менее остро и болезненно, не как способ унижения и оскорбления, а как взгляд со стороны, который позволяет увидеть то, что не удастся видеть изнутри. Все чаще причины профессиональных затруднений

связывают не с внешними обстоятельствами, а собственными педагогическими ресурсами и возможностями. Постепенно позиция «предоставьте мне» вытесняется позицией «помогите мне».

Постепенное возвращение субъектной позиции педагогов и развитие их рефлексивных умений, а также сложившийся уклад методической работы детского сада не позволяет быстро перейти в режим сопровождения. Такая ситуация заставляет в методической деятельности детского сада помимо технологии сопровождения педагогов использовать другие более привычные и традиционные способы организации методической работы с педагогами, при которых работа выстраивается не от профессиональных трудностей и интересов педагогов, а от административно заданных приоритетов развития детского сада и/или дошкольного образования. Это два методологически разных подходов к организации методической деятельности детского сада. Реализация обоих подходов в отношении разных педагогов одним сотрудником требует от него особой профессиональной гибкости, эмоциональной включенности, специфических личностно-профессиональных качеств, высокой степени профессиональной мобильности.

Еще одна проблема, которая обсуждалась участниками фокус-группы в контексте не столько актуальной для сегодняшней практики методического сопровождения, сколько в контексте возможности возникновения такой проблемы при выстраивании методической деятельности детского сада в режиме сопровождения. Выделение возможных трудностей, возникающих в процессе дальнейшей реализации методического сопровождения педагогов, не входило в перечень основных вопросов для обсуждения фокус-группой. Его обсуждение возникло в ходе анализа имеющегося у каждого участника позитивного опыта методического сопровождения педагогов. Анализ позитивного опыта позволил

выделить условия, позволяющие получить очевидные эффекты методического сопровождения для самого педагога, администрации и педагогического сообщества детского сада, детей и родителей: высокая степень персонификации процесса сопровождения под каждого педагога, его особенности и опыт; высокая степень собственной включенности в методическое сопровождение педагога (безоценочность в высказываниях и суждениях, терпение и постепенное возвращение мотивации профессионального развития, вера в силы и потенциал сопровождаемого, поиск и привлечение внешних и внутренних ресурсов детского сада и своих собственных для решения педагогом проблем, эмоциональная поддержка в наиболее сложные периоды неудач и профессиональных промахов); переход от деловых отношений между сопровождаемым и сопровождающим к более личностным: появление схожих интересов и увлечений, возможности проведения совместного отдыха и досуга. Формулирование этих условий заставили участников задуматься о потенциале собственных личностных ресурсов реализации методического сопровождения, возможности организации методического сопровождения всех педагогических работников детского сада, поиске новых способов и подходов к организации методического сопровождения педагогов детского сада.

Подводя итоги результатам анализа работы фокус-группы по выявлению проблем и трудностей, возникающих в ходе методического сопровождения педагогов, следует отметить, что большинство специалистов, выстраивающих свою деятельность в режиме методического сопровождения, отмечают высокую эффективность такого подхода, осознают важность готовности всего педагогического коллектива выстраивать методическую деятельность в режиме сопровождения; понимают его трудозатратность, пытаются найти возможные ограничения и границы применения, а также задумываются о его модификации и усовершенствовании.

Библиографический список

1. Каблукова И.Г., Бакайкина А.С. Методическое сопровождение как условие профессионального развития педагогов в дошкольной образовательной организации // Современное психолого-педагогическое образование: сборник статей VIII психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2017. С. 92–100.
2. Мельникова О.Т. Фокус-группы: Методы, методология, модерирование: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект-Пресс, 2007. 320 с.
3. Новицкая В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.07 / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2007. 20 с.

PROBLEMS AND DIFFICULTIES OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

I.G. Kablukova, I.I. Bulukova
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article presents an analytical overview of the problems and difficulties faced by specialists involved in methodological support of teachers in modern kindergartens. The study of the problems and difficulties of methodological support is based on the focus group method, which made it possible to identify and formulate problems with the emphasis made by those specialists who are directly involved in methodological support of teachers in kindergartens.

Key words: *methodological activity, methodological support, focus group, difficulties in organizing and implementing methodological support.*

**СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ
НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «Я – ГОРОЖАНИН!»**

*О.В. Козлова, Н.В. Куимова, В.Н. Плотникова
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье представлен практический опыт взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей, реализуемый в рамках работы над проектом патриотической направленности. Приведены примеры формирования патриотических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: образовательная организация, проектная деятельность, взаимодействие с семьей, патриотическое воспитание.

Семья для ребенка – место рождения и основная среда обитания. Только в семье ребенок познает тот образ жизни, который физически и духовно разовьет его. Дети учатся у родителей определенным способам поведения, усваивая определенные готовые модели поведения.

Родители влияют на поведение ребенка, поощряя или осуждая определенный тип поведения, а также применяя наказания или допуская приемлемую для себя степень свободы в поведении ребенка. Общение в семье позволяет ребенку вырабатывать собственные взгляды, нормы, установки и идеи семье [1]. С близкими людьми он переживает чувства любви, дружбы, долга, ответственности, справедливости.

Родители играют важную роль в формировании личности ребенка, создавая условия для его здорового развития и роста. Продолжительные отношения и поддержка родителей могут обеспечить здоровое и устойчивое развитие личности ребенка.

Патриотическое воспитание в дошкольном возрасте имеет важное значение для психологического здоровья и благополучия ребенка. Воспитание патриотизма способствует развитию у ребенка чувства принадлежности к своей стране, формирует уважение к истории и культуре своего народа, что способствует установлению позитивной самооценки и уверенности в себе.

Патриотическое воспитание способствует развитию социальной ответственности, уважения к окружающим и готовности участвовать в общественной жизни. Воспитание любви к родине и уважения к своей нации может стать фундаментом для формирования позитивного эмоционального и психологического развития ребенка, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на его общем благополучии.

Важно включать элементы патриотического воспитания в дошкольные программы, создавать условия для знакомства детей с историей, культурой и традициями своей страны, проводить мероприятия, посвященные национальным праздникам, что позволит детям развивать гармоничные отношения с миром и самими собой [7].

Взаимодействие детского сада и семьи нашли свое отражение в ряде нормативно-правовых документов, в том числе в «Концепции дошкольного воспитания», «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования», Законе «Об образовании» и др.

Дошкольное учреждение играет важную роль в развитии ребенка. Здесь он получает образование, приобретает умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, организовывать собственную деятельность. Насколько эффективно ребенок будет овладевать этими навыками, зависит от отношения семьи к дошкольному учреждению. Гармоничное развитие дошкольника без активного участия родителей в образовательном процессе вряд ли возможно [3].

Взаимодействие дошкольного учреждения (ДОУ) с семьей имеет ряд результативных форм, которые способствуют улучшению образовательной среды и развитию детей [3]. Одной из них является проектная деятельность, которая позволяет детям познавать мир через активное участие и самостоятельное исследование, вовлекать родителей в процесс взаимодействия, повысить уровень компетентности родителей и укрепить их взаимодействие с ДОУ [2].

В образовательных организациях закладываются основные качества и формируется модель гражданина, и от того, насколько умело и грамотно будет выстроена система гражданского образования в организации, зависит его поведение в будущем [6].

Дети нашей группы во время общения на Утреннем круге, рассказывая друг другу о проведенном досуге выходного дня, слушая рассказ сверстника о посещении парка «Прищепка», были удивлены: что не знают о такой достопримечательности города Красноярска с необычным названием и проявили интерес посетить данное место. Дети начали задавать друг другу вопросы, какие достопримечательности города знают? где бывали? что знают о городе? Опираясь на данную проблему, было проведено анкетирование родителей дошкольников старшей группы. Результаты анкетирования подтвердили, что у детей недостаточно сформированы знания о своем городе. Родители высказали свое мнение: что приобщение дошкольников к истории своего города очень важно, что понимают и поддерживают педагогов в вопросе необходимости формирования гражданско-патриотических качеств личности у своих детей и готовы к партнерской деятельности.

Инициатива детей побудила начать работу над проектом.

Цель проекта: формирование гражданско-патриотических качеств личности у детей старшего дошкольного возраста в процессе партнерской деятельности семьи и ДОУ.

В основе проекта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает воспитание и развитие у детей компетенций, таких как критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация (4К), направленных на развитие личностного потенциала каждого ребенка [6].

В рамках проекта мы использовали метод «Три вопроса»: что мы знаем о родном городе? что хотим узнать? как мы это узнаем? Метод подразумевает участие родителей в сборе данных для презентаций, фотоальбомов, выставок детско-родительских работ [5].

Расширение образовательного пространства и обеспечение вариативности за счет создания личностно развивающей образовательной среды (ЛРОС):

«Голос ребенка», «Доска выбора», подиумы для демонстрации детских работ, «Детское планирование» (вопросы, интересы); «Творческие коридоры» (продукты деятельности, обозначения событий); ТЭС (клубный час, акции, проблемные ситуации, волонтерство) и др.

Пространство для самовыражения и выставок создает равные условия для всех участников, помогает развитию осознанной публичной ответственности.

Сотрудничество с родителями проходило через социальные сети, совместные мероприятия, акции, экскурсии выходного дня.

Для того чтобы отследить результативность работы по проекту, использовалась диагностическая карта на основе методики «Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе» М.Ю. Новицкой, С.Ю. Афанасьевой, Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой (модифицированные критерии) [4].

Результаты наблюдения показывают:

– дети стали самостоятельнее, увереннее в своих действиях, проявляют интерес к культурным традициям города, активно участвуют в акциях, мероприятиях, договариваются,

инициативны при планировании собственной деятельности для реализации своего замысла;

– тесное партнерство меняет отношение родителей (семьи) к образованию в ДООУ, вовлекает в непосредственную активную деятельность. Семьи, демонстрируя позитивное отношение к своей стране, ее культуре и традициям, способствуют формированию у ребенка патриотических чувств и гражданской позиции.

Таким образом, патриотическое воспитание в проектной деятельности направлено на формирование целостной личности, способной к осознанному и ответственному участию в жизни своей страны.

Библиографический список

1. Зверева О.Л., Короткова Т.В. Общение педагога с родителями в ДООУ. Методический аспект. М., 2005. 155 с.
2. Каблукова И.Г., Козлова О.В., Старосветская Н.А., Титков И.В., Турова И.В. Развитие детей в разных видах деятельности. Красноярск, 2020. 116 с.
3. Козлова А.В., Делеулина Р.П. Работа ДООУ с семьей. М., 2010. 112 с.
4. Новицкая М.Ю., Афанасьева С.Ю., Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе. М., 2010. 160 с.
5. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / авт.-сост.: Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. М., 2004. 96 с.
6. Пинская М.А., Михайлова А.М. Компетенции «4К»: средовые решения для школы. Практические рекомендации: учебно-методическое пособие. М., 2020. 95 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/DetSad/FGOS_DO_v_deystvuyushey_redaktcii_s_17.02.2023.pdf (дата обращения: 20.02.2024).

**MODERN FORMS OF INTERACTION BETWEEN
A TEACHER AND HIS FAMILY
ON THE EXAMPLE OF THE PROJECT
«I AM A CITIZEN!»**

*O.V. Kozlova, N.V. Kuimova, V.N. Plotnikova
(Krasnoyarsk, Russia)*

Abstract

The article presents the practical experience of interaction between a preschool educational organization and a family, implemented as part of the work on a patriotic project. Examples of the formation of patriotic qualities in older preschool children are given.

Key words: *educational organization, project activities, interaction with family, patriotic education.*

УДК 373.24

**МОДУЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СТЕН
КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ
РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА
В КОРИДОРЕ ДЕТСКОГО САДА**

*А.С. Кондрашова, Е.В. Улыбина
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье рассматриваются подходы к организации развивающей предметно-пространственной среды в дошкольных образовательных организациях, раскрывается образовательный потенциал коридоров дошкольных организаций. Представлена практика модульного оформления стен в коридорах детского сада как элемента развивающей среды: описаны основные направления модулей, компоненты и принципы их организации для развития личности детей в свободной и организованной образовательной деятельности.

Ключевые слова: *развивающая предметно-пространственная среда, модульное оформление стен, развивающее пространство дошкольной образовательной организации.*

В современном обществе организация образовательного процесса для детей является одной из ключевых задач, особенно когда речь идет о дошкольном возрасте. Необходимость обеспечить разностороннее развитие и полноценную подготовку детей к будущей жизни приводит к возникновению педагогических вызовов, требующих непосредственно вмешательства и поиска оптимальных решений [4].

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта развивающая предметно-пространственная среда является условием успешной реализации Программы дошкольного образования. Эти требования могут быть связаны с разными аспектами, такими как насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность¹. Например, один из основных аспектов внешних требований к развивающей среде детского сада – это безопасность. Для детей очень важно иметь безопасное окружение, где они могут свободно исследовать, учиться и играть. А привлекательная, вариативная, насыщенная среда вдохновляет детей на игру и развитие. Поэтому все пространство, окружающее дошкольников, и его оснащение должно быть продумано с учетом норм и предпочтений детей [2]. Кроме того, необходимо максимально использовать весь образовательный потенциал пространства дошкольного образовательного учреждения [1].

По мнению Н.А. Коротковой, С.Л. Новоселовой, качественно разработанная развивающая предметно-пространственная среда позволяет формировать и развивать игровую, коммуникативную, познавательно-исследовательскую, речевую, двигательную, художественно-эстетическую активность детей [3; 5].

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013.

Пространство коридоров, где дети проводят много времени, преодолевая расстояния между помещениями в промежутках между занятиями, чаще выглядит нестимулирующе и «стерильно», чем подавляют интерес и творческую инициативу детей. Поэтому очень важно создать подходящую среду, которая будет стимулировать детей к обучению, игре и социальному взаимодействию.

По результатам педагогического совета педагогов МБДОУ № 204 г. Красноярска принято решение создать в коридоре образовательной организации пространство с оформлением стен по принципу модулей. Стена в коридоре разделена на 13 модулей, которые отвечают образовательным направлениям: «Музыкальная гостиная», «Спорт», «Правила дорожного движения», «Мы рисуем», «Таланты среди нас», «Наши земляки – наша гордость», «Наш Железнодорожный район», «Мы – часть России», «Нейроигротка», «Мы познаем мир», «Найди выход, мы поможем», «Карусель настроений», «Детские перлы».

Условно в каждом модуле можно выделить три структурных компонента.

Первый компонент – название (заголовок), которое ориентирует и задает тему модуля. Исходя из опыта, при формулировании заголовка целесообразно опираться на представления детей и обсуждать название с детским сообществом, по возможности привлекать родителей.

Второй компонент – информационный, в котором предложена подробная информация, консультативный материал как для педагогов, так и для родителей. Данный блок показывает, в чем заключается содержание, на что направлен модуль, в чем его особенность.

Третий компонент – игровой, в котором предусмотрены различные игры, упражнения, задания для детей. В свободной деятельности каждый ребенок может продемонстрировать свои навыки и умения, а также проявить знания и познакомиться с чем-то новым.

Все компоненты модулей можно назвать гибкими и перестраиваемыми в зависимости от содержания, то есть данные компоненты предусматривают изменение, внесение чего-то нового как в плане информации, так и в плане игровых заданий.

Доступ к модулям свободный, поэтому взаимодействовать детям с ними можно как под руководством взрослых, так и самостоятельно. Дети могут в свободной деятельности использовать пространство коридора для получения информации, проявляя и демонстрируя собственный опыт и способности.

Кроме того, в соответствии с комплексно-тематическим планированием педагоги групп могут включать работу с модулями в коридоре в организованную образовательную деятельность, создавая авторскую развивающую предметно-пространственную среду для познавательной и игровой деятельности дошкольников, поощряя любознательность, стимулируя у детей потребность выражать свои мысли, эмоции, постоянно поддерживая инициативу.

Практический опыт учреждения показал, что модульное оформление стен коридора детского сада помогло сделать пространство более «дружелюбным». Основной показатель – заинтересованность детей, мотивация к проявлению самостоятельности. Самостоятельная и организованная деятельность и использование модулей способствовало возможности закрепить представление по разным темам, позволило улучшить коммуникативные навыки у детей.

В целом результаты использования модульного оформления стен в коридоре детского сада позволили создать образовательные и игровые зоны, которые стимулируют развитие различных аспектов детской личности. Кроме того, модули предоставляют информацию и задания для педагогов и родителей, что способствует взаимодействию и сотрудничеству между всеми участниками образовательного процесса.

Библиографический список

1. Гринкевич А.В. Проектирование развивающей предметно-пространственной среды в ДОО // Педагогика & Психология. Теория и практика. 2019. № 2 (22). С. 15–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48558691> (дата обращения: 05.03.2023).
2. Задворная М.С., Петрова Ю.Ю. Организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОО в соответствии с ФГОС ДО // Вопросы педагогики. 2019. № 10–1. С. 48–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41181656> (дата обращения: 02.03.2023).
3. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М., 2015. 208 с.
4. Нафикова З.Г. Развивающая предметно-пространственная среда как составная часть образовательной среды ДОО // Образование: традиции и инновации. 2020. № 1 (28). С. 3–10.
5. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации. М., 2011. 74 с.

MODULAR WALL DESIGN AS A WAY TO ORGANIZE DEVELOPMENTAL SPACE IN THE CORRIDOR KINDERGARTEN

*A.S. Kondrashova, E.V. Ulybina
(Krasnoyarsk, Russia)*

Abstract

The article's approach to the developing subject-spatial environment in preschool educational organizations reveals the educational potential of the corridors of preschool organizations. The practice of modular design of walls in the corridors of a kindergarten as an element of a developing environment is presented: the main directions of the modules, components and principles of their organization for the development of children's personality in free and organized educational activities are described.

Key words: *developing subject-spatial environment, modular wall design, developing space of a preschool educational organization.*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУМУЛЯТИВНЫХ СКАЗОК
ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

М.А. Кухар

(Красноярск, Россия)

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о развитии речи детей младшего дошкольного возраста как фактора их дальнейшего успешного обучения и социальной адаптации и о возможности использования кумулятивной сказки в этом процессе. Кумулятивные сказки обладают рядом особенностей, которые способствуют речевому развитию, памяти, внимания детей младшего дошкольного возраста, и являются доступным средством для работы с детьми данного возраста.

Ключевые слова: *речевое развитие, младший дошкольный возраст, кумулятивные сказки.*

Развитие речи детей является одним из ключевых факторов успешного обучения и социальной адаптации ребенка. В современном мире, где вербальное общение играет ключевую роль, важно развивать у детей способность к эффективному взаимодействию с окружающими посредством речевых форм коммуникации. Коммуникативные умения включают в себя умение слушать и слышать собеседника, выражать свои мысли и чувства, устанавливать и поддерживать контакт, а также разрешать конфликты. Все эти умения являются необходимыми для полноценного развития личности и ее успешной интеграции в общество. В ряде исследований было выявлено, что дети, у которых ограничена способность эффективно использовать родной язык,

подвергаются повышенному риску быть исключенными из позитивного взаимодействия со сверстниками [5].

Младший дошкольный возраст – период, который характеризуется интенсивным формированием речи. В этом возрасте связи между предметом, действием и словами формируются в 6–10 раз быстрее, чем в конце первого года жизни. О.С. Ушакова отмечает, что дети в трехлетнем возрасте используют простую форму диалога «вопрос-ответ», на данном этапе развития они только начинают осваивать диалогическую форму общения для того, чтобы связно излагать свои мысли. Речь ребенка в данный период является ответом на обращения взрослого в процессе беседы или рассматривания предметов, игрушек, картинок [2].

Этот период в жизни ребенка является важным для дальнейшего развития речи: обогащения пассивного словаря, позволяющего понимать обращенную к нему речь, его активизации, овладения коммуникативными умениями, позволяющими свободно вступать в общение со сверстниками и взрослыми людьми. Кроме становления коммуникативной и познавательной функций языка, важно, чтобы ребенок овладел и средствами выражения чувств и эмоций. От эмоциональной окрашенности речи зависит и эффективность процесса общения, «повышается степень правильности и точности восприятия человека человеком» [3].

Перед педагогом стоит сложная задача поиска оптимальных средств, позволяющих комплексно развивать все компоненты речевой способности, учитывая возрастные особенности детей. Кумулятивные сказки в силу особенностей своего содержания и строения могут быть использованы для решения этой задачи.

Кумулятивные сказки являются фольклорными произведениями, и для них, как и для любых произведений

устного народного творчества, характерен тот факт, что положительные или отрицательные качества героев раскрываются не в психологических характеристиках, а в поведении, в действиях и поступках героев. Персонажи сказок всегда делятся на две группы: положительные и отрицательные, а сюжет создается в контрастном плане. Такая особенность сказок соответствует возрастному развитию детей младшего дошкольного возраста, у которых осмысление эмоциональной действительности первоначально происходит в форме целостного переживания ситуации, и только потом эти переживания будут отделены от ситуации через речь [1].

Яркой особенностью кумулятивной сказки является ее строение: в ней все действия или диалоги развиваются или повторяются при становлении сюжета. Вне зависимости от страны и континента все кумулятивные сказки – это истории, имеющие похожую структуру.

«Основной художественный прием этих сказок состоит в каком-либо многократном повторении одних и тех же действий или элементов, пока созданная таким способом цепь не порывается или же не расплетается в обратном порядке», – так характеризует кумулятивную сказку В.Я. Пропп [4]. Кумулятивные сказки обычно имеют простой и понятный сюжет, который легко запоминается детьми («Репка», «Заяшкa избушка», «Теремок» и пр.). Композиция сказок так же очень проста – экспозиция, кумуляция и финал. Повторяющиеся в сказках элементы способствуют развитию памяти и внимания ребенка, запоминанию текста и его последующей передаче.

Кумулятивная сказка богата диалогами, яркими характеристиками персонажей, которые отражаются в их названии-имени (мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик и т. д.), ритмической напевностью, лирическими

вставками, это способствует развитию выразительности речи и образности мышления детей. Она полна движения, что также соотносится с возрастными особенностями восприятия текстов на слух и эмоционального отклика на них, и может быть использована как основа для игр-инсценировок. Включаясь в рассказывание этих сказок и проигрывание эпизодов из них, дети учатся общаться с другими людьми и выражать свои мысли и чувства. Используя в образовательном процессе с детьми младшего дошкольного возраста такие сказки, как «Колобок», «Репка», «Петушок и бобовое зернышко», «Теремок», можно решать следующие задачи речевого развития: 1) развивать умение правильно использовать средства интонационной выразительности речи; 2) обогащать словарь детей именами существительными (кошка, собака, петушок, лягушка), прилагательными: (круглый, румяный, добрый, непослушный, серенький, пушистый и т. д.), указательными словами, местоимениями и служебными частями речи (вот, это, тут, там, где, да, нет); 3) побуждать ребенка использовать усвоенные слова в самостоятельной речи; 4) развитие речевого общения с взрослым и сверстниками с использованием первичных средств общения (мимика, жест, действие и пр.); 5) развивать зрительное и слуховое внимание, фонематический слух, умение вслушиваться в речь взрослого; 6) развивать умение описывать животных, называть их характерные признаки; 7) учить строить ролевой диалог, согласовывать свои действия с героями сказки.

Библиографический список

1. Брель Е.Ю. Развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста в условиях педагогической поддержки // Вестник Кемеровского государственного

университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. № 4 (2). С. 95–106.

2. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М., 2001. 240 с.
3. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Речевое развитие дошкольников: эмоционально-коммуникативный аспект // Речевое развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей. М., 2015. С. 157–165.
4. Пропп В.Я. Кумулятивная сказка. Фольклор и действительность. Избранные статьи. М., 1976. С. 241–257.
5. Femke van der Wilt, Chiel van der Veen, Claudia van Kruistum & Bert van Oers (2020) Language Abilities and Peer Rejection in Kindergarten: A Mediation Analysis, *Early Education and Development*, 31:2. P. 269–283. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1624145>.

USE OF CUMULATIVE FAIRY TALES FOR THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNG PRESCHOOL CHILDREN

M.A. Kukhar
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article deals with the issue of speech development of young preschool children as a factor of their further successful learning and social adaptation and the possibility of using cumulative fairy tales in this process. Cumulative fairy tales have a number of features that contribute to the speech development, memory, attention of young preschool children, and are an accessible means of working with children of this age.

Key words: *speech development, early preschool age, cumulative fairy tales*

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ С АУДИОСОПРОВОЖДЕНИЕМ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Д.С. Наприенко, А.Ф. Гох
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье представлен новаторский формат обогащения игрового пространства, который бы учитывал потребности детей с нарушениями зрения в дошкольном образовании. Создание игр и упражнений с аудиосопровождением поможет ребенку лучше понять суть игры (упражнения), а также обеспечит компенсаторную функцию слуховому анализатору.

Ключевые слова: *дошкольный возраст, нарушение зрения, аудиосопровождение.*

В наше время все больше и больше детей сталкиваются с нарушением зрения. Патология зрения сегодня является одной из самых распространенных. Это и амблиопия, и косоглазие, и нистагм, и астигматизм, бывают и более тяжелые случаи. Такие дети испытывают трудности во взаимодействии с внешним миром и в освоении различных навыков. В этом случае педагогам необходимо искать особый подход к обучению и развитию.

Одной из важнейших задач обучения и воспитания является развитие познавательной деятельности учащихся. Среди средств и методов, используемых педагогами, большое место принадлежит игре как ведущему виду деятельности дошкольников. Л.С. Выготский уделял большое внимание роли игры в психическом развитии ребенка. По словам ученого, игра – это переработка пережитых впечатлений,

построение на их основе новой действительности, которая отвечает запросам и влечениям самого ребенка [1].

В игровой деятельности формируются благоприятные условия для развития интеллекта ребенка, для перехода от наглядно-действенного мышления к образному и к элементам словесно-логического мышления. Развитие ребенка в процессе игры состоит в том, что непосредственный интерес к игровому действию переходит постепенно на интерес к мыслительным операциям и задачам. Игры построены на совокупности приемов зрительной, слуховой сферы, в них используются моменты неожиданности: удивления, соревнования. Все это способствует активизации мыслительной деятельности детей. Дошкольники с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими сверстниками в меньшей степени владеют невербальными средствами общения [2]. Дети практически не используют в общении со взрослыми и сверстниками выразительные движения, жесты, мимику. Сомнения в правильности принятого решения разрешаются с помощью речевых форм – вопросов, утверждений, уточнений, т.е. речь служит важнейшим средством общения. У таких детей зрение и речь представляют собой механизм овладения коммуникацией, так как их тесная взаимосвязь является основой перевода всех образов на зрительные схемы [4]. По мнению А.Г. Литвака, у детей с нарушениями зрения страдает формирование понятий, а отсюда знания их зачастую формальны. Для них характерен вербализм – отсутствие представления, образа за произносимым или воспринимаемым словом, поэтому значения слов обеднены [3].

Анализ научных источников, а также уже имеющихся методических разработок, результатов опросов педагогов показал, что в большинстве случаев развивающая предметно-пространственная среда общеразвивающих детских

садов не наполнена различными играми и упражнениями для детей с нарушениями зрения.

В связи с вышесказанным перед нами встала задача обогащения игрового пространства детей и наполнения играми, которые бы учитывали потребности детей с нарушениями зрения. Мы предположили, что создание игр и упражнений с аудиосопровождением поможет ребенку лучше понять суть игры (упражнения), а также обеспечит компенсаторную функцию слуховому анализатору.

Этот подход позволит детям с нарушением зрения активно участвовать в различных игровых сценариях, развивая свои навыки, воображение и общение. Рассмотрим, какие преимущества предоставляют обозначенные игры и упражнения, а также какие виды аудиосопровождения могут быть использованы для эффективной организации совместной деятельности детей с нарушением зрения.

Существует несколько видов аудиосопровождения, которые мы используем для эффективной организации совместной деятельности детей с нарушением зрения. Во-первых, звуковые эффекты: звуки природы, предметов, животных и другие могут помочь создать атмосферу и сделать игру более реалистичной. Во-вторых, музыкальное сопровождение: музыка может использоваться для создания настроения, задания темпа игры или обозначения определенных ситуаций. В-третьих, звуковые истории могут быть основой для игровых сценариев или просто служить источником вдохновения для детей. Активно используем и включаем данные приемы в игры. Подробно остановимся на преимуществах игр и упражнений с аудиосопровождением, ведь они имеют ряд преимуществ:

1. Развивают слуховые навыки: такие игры способствуют развитию слуховых функций и восприятия звуков, что особенно важно для детей с нарушением зрения.

2. Создают атмосферу участия и вовлеченности: аудиосопровождение помогает создать атмосферу игры, делая процесс более интересным и увлекательным.

3. Развивают социальные навыки: участие в совместных играх с аудиосопровождением способствует развитию коммуникативных навыков и умению работать в коллективе.

4. Стимулируют воображение и творческое мышление: аудиосопровождение может создавать различные звуковые образы.

Кроме того, аудиосопровождение помогает детям со значительной потерей зрения избежать опасных ситуаций, обнаруживая объекты, которые могут быть не замечены визуально. Это распознавание экстренных сигналов, таких как звуки скоростного движения транспортного средства или тревоги. Дети могут использовать слуховые подсказки для выравнивания своих движений в пространстве, что поможет более хорошей ориентации во время физических упражнений и игр. Аудиосопровождение стимулирует развитие слуха, особенно при наличии различных звуковых интерфейсов и комбинаций звуков. Это может помочь лучше воспринимать окружающую среду и стать независимыми в повседневной жизни. Когда дети осваивают новые игры и упражнения с помощью аудиосопровождения, они становятся более самостоятельными и зависят меньше от взрослой помощи. Это может укреплять их доверие к себе и уменьшать чувство дискриминации или отчуждения в группе.

Для успешного проведения игры или упражнения с аудиосопровождением для детей с нарушением зрения необходимо учитывать следующие условия:

1. Доступное аудиооборудование: необходимо обладать надежным аудиооборудованием. Таковыми, например, являются наушники, разного рода аудиосистемы и прочее.

2. Качественная аудиоинформация: во время создания аудиосопровождения необходимо обеспечить ясность, четкость и понятность инструкций. Реализацию этого можно достичь с помощью профессионального редактирования и микширования звука.

3. Формирование команды: В случае, если используется аудиосопровождение в командных играх или совместных упражнениях, другие участники должны быть осведомлены о том, что один из них работает с аудиосопровождением. Это поможет создать положительную атмосферу и избежать возможных недоразумений.

4. Пространственная организация: Организуйте пространство так, чтобы было максимально удобным для детей с нарушениями зрения. Это может включать расстановку мебели, предметов и оборудования таким образом, чтобы они были легко обнаружены даже слабовидящим ребенком.

5. Тренировка и поддержка: Детям с нарушениями зрения могут потребоваться дополнительные временные и энергетические ресурсы для освоения новых навыков. Важно предоставить им достаточно времени и поддержки, чтобы они могли эффективно работать с аудиосопровождением.

6. Соответствие спецификаций и стандартов: Применение аудиосопровождения в образовательных процессах должно соответствовать стандартам и правилам, касающимся доступа для людей с ограниченными функциональными способностями.

7. Следуя этим условиям, дети с нарушениями зрения смогут эффективно использовать аудиосопровождение в играх и упражнениях, что обеспечит им равные возможности для развития навыков, формирования дружбы и получения исследовательских знаний.

Таким образом, использование в деятельности игр и упражнений с аудиосопровождением становится неким новаторством в дошкольном образовании детей с нарушением зрения. Игровые компоненты, включенные в аудиосопровождение игры (упражнения), повышают интерес детей к обучению, активизируют их познавательную деятельность, улучшают процесс усвоения материала и развитию образного мышления, слухового внимания. У детей будет развиваться в первую очередь слуховой анализатор. Дети получают информацию о мире через звуки, они помогают им ориентироваться в пространстве, общаться с окружающими.

Использование аудиосопровождения в играх и упражнениях делает их доступнее для всех обучающихся, независимо от степени нарушения зрения. Это способствует созданию развивающей среды и повышает общее качество образования.

Библиографический список

1. Глаголева К.С. Л.С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой ученый. 2017. № 4 (138). С. 324–326. URL: <https://moluch.ru/archive/138/38773/> (дата обращения: 03.03.2024).
2. Григорьева Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения // Дефектология. 1996. № 4. С. 84–88.
3. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Плаксина Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учебно-метод. пособие. Челябинск: Юж.-Урал. гос. гуман. пед. ун-т, 2017. 254 с.
4. Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры / под ред. Е.Н. Подколзиной. М.: Город Детства, 2006. 72 с.

**GAMES AND EXERCISES
WITH AUDIO ACCOMPANIMENT
FOR VISUALLY IMPAIRED CHILDREN
AS A WAY TO EFFECTIVELY ORGANIZE
JOINT ACTIVITIES**

*D.S. Naprienko, A.F. Gokh
(Krasnoyarsk, Russia)*

Abstract

The article presents an innovative format for enriching the play space, which would take into account the needs of children with visual impairments in preschool education. Creating games and exercises with audio accompaniment will help the child better understand the essence of the game (exercise), as well as provide a compensatory function to the auditory analyzer.

Key words: *preschool age, visual impairment, audio accompaniment.*

УДК 376.1; 376.37

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ
КАК ПРЕДИКТОР СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА**

*Д.В. Новикова, М.Р. Ниводничева,
Г.А. Шенцов, А.Е. Якубовская
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

Эмоциональный интеллект рассмотрен как предиктор сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогов. Представлены результаты выявления уровня развития эмоционального интеллекта студентов будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, эмоции, студенты.*

В настоящее время в системе образования наблюдаются содержательные изменения: активное внедрение ИКТ-технологий в образовательный процесс, совершенствование системы Единого государственного экзамена, внедрение системы наставничества «учитель – старший учитель – ведущий учитель», внедрение профориентационного минимума и др. Данные изменения, имеющие в целом позитивную направленность, бросают новые вызовы педагогу и выступают нередко причиной повышения напряжения. Данное напряжение связано с увеличением информационной, интеллектуальной, эмоциональной нагрузки на педагога. Возникающий психологический дискомфорт сказывается на качестве образования, психологическом благополучии как самого педагога, так и других участников образовательного процесса и остро ставит задачу реализации мер по сохранению и укреплению профессионального здоровья педагогов.

Однако предпринимать меры необходимо не в момент проявления признаков профессиональной дезадаптации или эмоционального выгорания, а на этапе профессиональной подготовки. Так, в дополнении к информированию о возможных мерах поддержки со стороны руководства образовательных организаций и отделов образования немаловажным является освоение будущими педагогами приемов, техник самопомощи. Самопомощь педагога базируется на профессиональной рефлексии, эмпатии, саморегуляции, что является структурными компонентами эмоционального интеллекта.

Исследованием эмоционального интеллекта занимались И.Н. Андреева, Н.П. Александрова, Д.В. Люсин, Д.М. Рыжов, Н.В. Симбирцева Р. Бар-Он, Д. Гоулман и др. На сегодняшний день в науке под эмоциональным интеллектом понимается набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, влияющих на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды [1].

Основоположниками термина «эмоциональный интеллект» являются Д. Майер и П. Сэловей, определившие в его структуре следующие компоненты: идентификацию эмоций (умение распознавать эмоции как свои собственные, так и эмоции других людей), понимание эмоций (умение устанавливать связи между комплексами эмоций, понимать причины эмоций), управление эмоциями (способность контролировать эмоции, снижать интенсивность отрицательных эмоций и продуцировать в себе позитивные эмоции) [2].

Структурные компоненты эмоционального интеллекта имеют определенную динамику в онтогенезе под действием биологических и социальных факторов, на что указывают отечественные авторы Д.В. Люсин и Д.В. Ушаков. Под биологическими факторами авторы понимают: уровень эмоционального интеллекта родителей, тип мышления, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости. К социальным факторам авторы относят: степень развития самосознания ребенка, уверенность в своей эмоциональной компетентности, качество отношений между родителями и внешний локус контроля [2].

Таким образом, эмоциональный интеллект, имеющий два плана: внешний (направленный на других людей) и внутренний (направленный на самого себя), имеющий тенденцию к развитию в течение жизни, способствует построению конструктивной коммуникации, личностному и профессиональному росту человека.

Изучение эмоционального интеллекта студентов педагогических вузов имеет особое значение, поскольку их будущая профессия тесно связана с социальным взаимодействием. Раннее выявление уровня эмоционального интеллекта и его структурных компонентов позволит спланировать и предпринять меры по его развитию.

Проведенное эмпирическое исследование эмоционального интеллекта студентов, обучающихся по направлению

подготовки Психолого-педагогическое образование, позволило установить актуальный уровень его развития у будущих выпускников. В исследовании приняли участие 20 студентов КГПУ им. В.П. Астафьева. С помощью методики «Опросник эмоционального интеллекта» Н. Холла были получены следующие результаты (таблица).

Таблица

**Уровень развития структурных компонентов
эмоционального интеллекта студентов выпускного курса
(методика Н. Холла), %**

Шкала	Уровень		
	низкий	средний	высокий
Эмоциональная осведомленность	15 %	55 %	30 %
Управление своими эмоциями	65 %	35 %	–
Самомотивация	55 %	45 %	–
Эмпатия	40 %	40 %	20 %
Управление эмоциями других	20 %	65 %	15 %

Так, по шкале «Эмоциональная осведомленность» 15 % респондентов имеют низкий уровень, 55 % респондентам свойственен средний уровень, 30 % респондентов свойственен высокий уровень. Данный показатель свидетельствует о степени осведомленности о своем внутреннем состоянии, понимании своих эмоций и использовании их в повседневной жизни. По шкале «Управление своими эмоциями» 65 % респондентов показали низкий уровень, 35 % – средний уровень, высокий уровень не представлен в выборке. Эта шкала позволяет установить умение осознавать свои эмоции, а также проживать их и регулировать. По шкале «Самомотивация» 55 % респондентов имеют низкий уровень, 45 % – средний уровень, высокий уровень не представлен в выборке. Данные результаты свидетельствуют о том, что больше, чем у половины

студентов преобладает внешняя мотивация по сравнению с внутренней. По шкале «Эмпатия» 40 % респондентов имеют низкий уровень, 40 % – средний и 20 % – высокий уровень. Уровень эмпатии показывает умение понимать эмоции других, включаться в их переживания. По шкале «Управление эмоциями других» 20 % респондентов имеют низкий уровень, 65 % – имеют средний уровень и 15 % имеют высокий уровень. Данная шкала свидетельствует о развитии способности воздействовать на эмоции и поведение других людей.

В выборке наблюдается тенденция к низким показателям по шкалам «Управление своими эмоциями» и «Самотивация». Респондентам данной выборки сложно управлять собственными эмоциями, менять их интенсивность, регулировать их, а также вызывать у себя те или иные эмоции. Чаще респондентам необходима внешняя мотивация для регулирования своего эмоционального состояния и эмоций, что в перспективе может сказаться на учебной и профессиональной деятельности негативно.

Для определения интегративного показателя уровня развития эмоционального интеллекта была использована методика «Тест эмоционального интеллекта» Д. Гоулмана. Было установлено, что низкий уровень развития эмоционального интеллекта присущ 15 % респондентов, средний уровень – 75 %, высокий уровень представлен у 10 % респондентов. Респонденты с низким уровнем недостаточно понимают свои эмоции, проявляют эмоциональные реакции, неэквивалентные стимулу, сложность в управлении своим эмоциональным состоянием. Средний уровень констатирует наличие базовых знаний и понимания своих эмоций, а также умеют управлять ими в большинстве ситуаций. Респонденты с высоким уровнем проявляют высокий уровень знаний и понимания своих эмоций, а также умеет адекватно реагировать на ситуации и управлять своими эмоциями.

Таким образом, выявленные результаты позволяют констатировать необходимость целенаправленной и организованной работы со студентами по развитию структурных компонентов эмоционального интеллекта, освоению приемов и техник самопомощи и саморегулирования с целью сохранения и укрепления профессионального здоровья будущих педагогов-психологов. Будущие сотрудники системы образования должны обладать высоким уровнем эмоционального интеллекта, что будет являться одним из ключевых показателей их готовности к работе в данной сфере.

Библиографический список

1. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 71–75.
2. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к изменениям. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 176 с.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PREDICTOR OF PRESERVING AND STRENGTHENING THE PROFESSIONAL HEALTH OF A TEACHER

***D.V. Novikova, M.R. Nivodnicheva,
G.A. Shentsov, A.E. Yakubovskaya
(Krasnoyarsk, Russia)***

Abstract

Emotional intelligence is considered as a predictor of maintaining and strengthening the professional health of teachers. The results of identifying the level of development of emotional intelligence of students of future educational psychologists are presented.

Key words: *emotional intelligence, emotions, students.*

**ФОРМИРОВАНИЕ
ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ
КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ПО СОХРАНЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ВОСПИТАННИКОВ**

*Т.И. Петрова, А.В. Мамедова
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье обсуждается актуальная проблема формирования этнической толерантности детей дошкольного возраста. Представлены результаты исследования уровня сформированности этнической толерантности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *этническая толерантность, психологическое здоровье, дошкольники.*

Российская Федерация – полиэтничное государство, на территории которого проживает огромное количество различных этнических общностей, и люди с раннего детства сталкиваются в повседневной жизни с многообразием наций. Многонациональный состав населения Сибири, миграционные процессы из стран ближнего зарубежья, ранее входивших в состав СССР, обуславливают необходимость формирования культуры межэтнического общения в образовательных организациях, воспитания толерантности, а также уважения к законам и традициям нашего федеративного государства.

Дети старшего дошкольного возраста, как правило, не вступают в конфликт с людьми других культур и национальностей, однако в детском коллективе также нередко можно

заметить иное к ним отношение, проявляющееся в осмеянии, передразнивании, а иногда и опасении. Эти явления могут стать причиной ссор между детьми, формирования неблагоприятных отношений со сверстниками и в целом негативно отразиться на психологическом здоровье детей.

Понятие «психологическое здоровье» определяется как состояние равновесия между человеком и внешним миром, адекватности его реакции на социальную среду, а также на физические, биологические и психические воздействия, как состояние гармонии между ним и окружающими людьми, согласованности представлений об объективной реальности субъекта с представлениями других людей, как способность человека осознать и использовать адекватные способы самореализации, доверяя к себе, к другим и к миру [5, с. 81].

Исходя из вышеизложенного считаем, что формирование толерантности – актуальное направление воспитательной работы в современных образовательных организациях.

Понятие толерантности формировалось и видоизменялось на протяжении длительного времени. Современные ученые А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова определяют данное понятие как способность человека без отрицания и возражений принимать отличные от его собственных мнения, образ жизни и другие особенности людей [3].

Толерантность может изучаться под разными углами, в связи с чем выделяются следующие ее формы: социальная, религиозная, политическая, психологическая, а также этническая [2].

Этническая толерантность является одной из важнейших ценностей современности, так как именно она влияет на наличие или отсутствие таких социальных явлений, как ксенофобия, расизм, национализм, геноцид. Н.А. Платонова в своих исследованиях характеризовала этот термин как «активное, терпимое, нестереотипное и неравнодушное

отношение к культуре, языку, религии, обычаям, внешнему виду представителей других этносов, предполагающее такие способы поведения в конфликтах, как компромисс и сотрудничество» [6, с. 7].

С целью выявления реального уровня этнической толерантности детей старшего дошкольного возраста и всестороннего изучения особенностей ее формирования было организовано эмпирическое исследование на базе детского сада № X. В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с такими компонентами этнической толерантности, как перцептивный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий, нами была выбрана методика Е.И. Николаевой и М.Л. Поведенок, состоящая из нескольких бесед и заданий.

Обобщая результаты эмпирического исследования, отметим, что всего у 5 % опрошенных (1 ребенок) выявлен низкий уровень сформированности межэтнической (этнической) толерантности. Дети с низким уровнем ориентируются преимущественно на внешние особенности отличающихся людей, у них нет интереса к взаимодействию с ними, может присутствовать сдержанно-негативное отношение к другим национальностям и расам.

Оптимальный уровень этнотолерантности был выявлен у 30 % испытуемых (6 человек). Знания у детей с оптимальным уровнем сформированности этнической толерантности о национальностях, расах формализованы, не глубоки и не систематизированы, дети настроены на налаживание дружеских отношений.

У большинства детей (13 человек) был выявлен допустимый уровень сформированности этнической толерантности, что говорит о том, что эти дети владеют фрагментарными знаниями о расовых, культурных, национальных

особенностях людей, преимущественно выказывают доброжелательное отношение к ним, но их интерес к таким людям неустойчив и зависит от внешней ситуации и личных интересов, в конфликтных ситуациях обращаются за помощью взрослых.

Несмотря на то что большинство детей имеют допустимый и оптимальный уровень сформированности этнической толерантности, лишь небольшая часть участвовавших в исследовании воспитанников владеет навыками общения с людьми других наций и рас и стремится получать больше знаний о них. В связи с этим возникает необходимость применения комплекса занятий, направленных на формирование этнической толерантности.

Формирование этнической толерантности происходит в несколько этапов: перцептивный (ребенок воспринимает внешность людей другой расы, культуры), когнитивный (ребенок знает основные правила общения, нормы морали), эмоциональный (ребенок понимает, что мир многогранен, и окружающие имеют право на отличие), поведенческий (ребенок действует на основе уважения другого человека, способен к самоанализу, самокритике и рефлексии).

На основе этого можно выделить этапы воспитания доброжелательного отношения к другим этническим общностям. Первый этап – знакомство детей с основными правилами сосуществования с другими людьми и общения с ним. Второй этап – закрепление полученных знаний, которые закладывают фундамент для эмоционально-оценочного отношения к поведению людей. Третий этап – формирование устойчивого толерантного поведения [1].

Процесс формирования этнической толерантности осуществляется при помощи комплекса мер, который опирается на такие факторы формирования толерантного отношения к различным культурам, как усвоение воспитанником

норм и правил поведения в обществе, совершенствование и обогащение знаний ребенка; особенности взаимодействия с другими людьми и этническими общностями, продуктивная деятельность дошкольника, элементы празднично-игровой культуры этноса, а также этнический фольклор, устное народное творчество и т.д. [7].

Для педагогики толерантное отношение к представителям разных этнических общностей имеет особое значение. Коменский, уделявший много внимания проблеме взаимоотношений между народами, считал, что гуманность и человеколюбие первостепенны в воспитании детей, так как все мы – люди, и в отношении вступаем с людьми, а потому необходимо иметь уважение друг другу и стремиться к взаимопониманию [4].

В связи с этим одна из главных целей современного образования – формирование представлений об общечеловеческих ценностях, стремление к диалогу культур.

Библиографический список

1. Акимова Е.И., Кузьмиченко О.В., Уютнова Е.В. Воспитание толерантности у старших дошкольников // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). Краснодар: Новация, 2016. С. 95–97. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9744/> (дата обращения: 25.11.2023).
2. Артемьева В.А., Данилова М.В. Анализ понятия «толерантность» в современной научной литературе // Молодой ученый. 2015. № 2 (82). С. 471–474. URL: <https://moluch.ru/archive/82/14888/> (дата обращения: 01.12.2023).
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2001. 416 с.

4. Джуринский А.Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. завед. М., 2014. 400 с.
5. Ниманихина О.И. Взаимодействие с взрослыми как пространство развития психологического здоровья старших дошкольников // Российский психологический журнал. 2011. Т. 8, № 3. С. 81–85.
6. Платонова Н.А. Воспитание межэтнической толерантности студентов педколледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул: ГОУ ВПО «Барнаулский государственный педагогический университет», 2007. 22 с.
7. Посходиева Д.В., Дондокова Р.Б. Особенности формирования этнотолерантности у старших дошкольников в условиях дошкольной организации // Вестник Бурятского государственного университета. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-etnotolerantnosti-u-starshih-doshkolnikov-v-usloviyah-doshkolnoy-organizatsii/viewer> (дата обращения: 10.12.2023).

**FORMATION OF ETHNIC TOLERANCE IN CHILDREN
AS AN CURRENT DIRECTION OF WORK
OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION
TO PRESERVE THE PSYCHOLOGICAL HEALTH
OF PUPILS**

*T.I. Petrova, A.V. Mamedova
(Krasnoyarsk, Russia)*

Abstract

The article discusses the current problem of developing ethnic tolerance in preschool children. The results of a study of the level of formation of ethnic tolerance in children of senior preschool age are presented.

Key words: *ethnic tolerance, psychological health, preschoolers.*

УДК: 373.2.01; 37.018.1

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И РОДИТЕЛЕЙ ПО УКРЕПЛЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Т.И. Петрова, О.А. Сычева, Н.А. Николаева
(Красноярск, Россия)

Аннотация

В статье освещены этапы реализации совместной работы педагогов дошкольной образовательной организации и родителей по укреплению здоровья детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Ключевые слова: *дети дошкольного возраста, здоровье, родители.*

Экстремальные климатические условия – продолжительная зима с сильными морозами, резкие перепады атмосферного давления, нехватка кислорода не позволяет наиболее рационально реализовать двигательную активность детей в зимний период на улице, наличие предприятий, выделяющих вредные вещества, наносят вред здоровью жителям нашего города. Все вышеназванные факторы влияют и на здоровье детей, вызывая рост показателей заболеваемости.

Дети поступают в ДОО уже с историями болезней, а дети комбинированных групп (ТНР, ЗПР) часто соматически ослаблены, имеют замедленное развитие локомоторных функций. Родители замечают, что их ребенок, начиная посещать ДОО, чаще болеет. Предрасполагающими к этому факторами являются: обилие контактов с большим числом детей, неправильная организация режима дня в семье, некомпетентность родителей в данном вопросе.

Необходимым становится поиск эффективных путей сохранения и укрепления здоровья дошкольников речевых групп. Очевидно, что в данном направлении и педагоги-

ческий коллектив детского сада, и родители обучающихся должны действовать совместно.

Первый этап работы в данном направлении – аналитический: в начале учебного года был проведен анализ медицинских карт воспитанников, числа пропусков образовательного процесса по болезни, а также изучение опыта родителей в области укрепления здоровья ребенка. В эмпирическом исследовании приняли участие дети 3 комбинированных групп старшего дошкольного возраста, а также 57 родителей.

Анализ заболеваемости детей осенью оставил 22 % от общего количества детей с ОВЗ. Опрос родителей о том, как организована работа с ребенком в семье по сохранению и укреплению здоровья, позволил выявить, что многие родители стараются регулярно организовать прогулки детей на свежем воздухе, однако не у всех это получается регулярно. Большинство родителей понимают значение утренней гимнастики, но проводят ее дома с детьми лишь немногие или нерегулярно, часть родителей вообще не успевают организовать гимнастику для ребенка в домашних условиях. Все 100 % родителей, участвующих в опросе, ответили, что считают полезными для детей закаливающие мероприятия, 50 % родителей отметили, что для здоровья ребенка важное значение имеет благоприятная психологическая атмосфера.

На втором этапе – организационно-подготовительном – педагоги ДОО разработали план деятельности, проанализировали и подобрали закаливающие мероприятия для детей, подготовили картотеку методических разработок гимнастики после дневного сна, проанализировали оздоравливающий потенциал режимных моментов в детском саду, подобрали формы организации работы с родителями, направленные на мотивацию и информирование родителей о способах оздоровительной работы с ребенком в семье и др.

Основной этап совместной работы сотрудников дошкольной образовательной организации и родителей

по укреплению здоровья детей был реализован в течение пяти месяцев (декабрь–апрель). Для развития мотивации и углубления знаний родителей о способах оздоровительной работы с ребенком были организованы такие формы, как: консультации для родителей; оформление и обновление информации для родителей по данной теме в «Уголке для родителей»; круглые столы для родителей с приглашением медицинского работника ДОО; мастер-классы и др.

Особый акцент был сделан на проведении закаливающих мероприятий с детьми. Закаливание часто болеющих детей требует большого терпения и большой осторожности, поскольку стойкий и продолжительный эффект достигается не сразу. Начинать закаливающие процедуры можно в любой период жизни, однако исследователи отмечают, что чем раньше начать закаливание ребенка, тем легче его организм будет переносить закаливающие процедуры и тем эффективнее будет итоговый результат. К тому же при закаливании детей тренируется не только их тело, но и ускоряются реакции головного мозга [3].

Правила применения закаливающих процедур:

1. Индивидуальный подход к ребенку. Известный советский педиатр Г.Н. Сперанский писал: «Закаливание полезно всем детям, однако средства и методы закаливания должны быть для разных детей разными, одного ребенка сразу же приучают к сравнительно низким температурам, для других переход от теплого до прохладного должен быть постепенным, почти незаметным. У одних закаливание становится единственным средством укрепления здоровья, у других оно объединяется с лечением. При этом у всех без исключения – с правильным режимом дня, укреплением нервной системы, от которой в значительной степени зависит то, как организм ребенка реагирует на изменения внешней среды» [4, с. 5].

2. Систематическое проведение процедур, во все время года, без перерыва. Закаливание не должно быть эпизо-

дичным, иначе оно не только не принесет пользу, но и может навредить здоровью ребенка [1, с. 453].

3. Постепенное увеличение силы закаливающего воздействия с учетом самочувствия ребенка. Только последовательно приучая детей к изменениям температуры, можно без риска для их здоровья добиться хороших результатов.

4. Проведение закаливания только при положительной эмоциональной реакции ребенка. Если ребенок проявляет беспокойство, капризничает, закаливающие мероприятия временно отменяют. Для маленьких детей необходимо создать такую обстановку, которая не вызывала бы страха [2].

В качестве основных средств закаливания можно использовать природные факторы: вода, воздух, солнечный свет.

Самым распространенным видом закаливания является закаливание воздухом. Закаливание воздухом – прием воздушных ванн – наиболее безопасная закаливающая процедура. В дошкольном возрасте именно с воздушных ванн рекомендуется начинать систематическое закаливание детей. Как отмечают специалисты, прогулки на свежем воздухе также оказывают большое влияние на укрепление организма дошкольников.

Водные процедуры являются доступным и в то же время мощным средством закаливания детского организма. В качестве закаливающих водных процедур можно использовать гигиенические ванны, умывания, обливание стоп, а также обливания, общие обливания, душ и купания.

Какое бы внимание ни уделял детский сад вопросам закаливания, оно не может дать должного эффекта, если в этом не принимает участие семья. Культурный уровень семьи, ее гигиенические привычки, ее отношение к вопросам закаливания создают тот общий фон, на котором воспитывается ребенок. Если обстановка жизни в семье идет в разрез с тем, к чему приучают ребенка в детском саду, то преимущества, приобретенные им в процессе закаливания,

не будут прочны и скоро потеряют свою силу [2, с. 173]. В мае был проведен аналитико-рефлексивный этап совместной работы семьи и детского сада по укреплению здоровья детей. Анализ числа пропусков образовательного процесса в детском саду по болезни показал положительные результаты совместной работы семьи и ДОО: количество пропусков сократилось с 22 до 18 % детей.

Принимая во внимание то, что здоровье и образование детей – основа устойчивого развития Российского общества и государства, подчеркнем, что совершенствование работы в области укрепления здоровья детей, в обеспечении их психологического комфорта в образовательной и в семейной среде является необходимым и своевременным.

Библиографический список

1. Замотаева Л.О. Нетрадиционные формы работы по физическому воспитанию в дошкольном учреждении // Вестник СНО ДонНУ. Вып. 13. Т. 2. Социально-гуманитарные науки. Ч. 2. 2021. С. 450–454.
2. Казимова С.Э., Ибрагимова М.К. Влияние закаливающих процедур на физическую подготовленность детей // Актуальные вопросы психологического состояния общества как фактора общественного благополучия: сборник материалов международной научно-практич. конференции. Дербент. 22 ноября 2022 года. Махачкала. 2022. С. 168–173.
3. Наумова М.В., Ишкова Т.И. Закаливающие процедуры в детском саду // Новое слово в науке: стратегии развития: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 06 декабря 2019 года. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества “Интерактив плюс”», 2019. С. 50–54.
4. Сперанский Г.Н. Как уберечь ребенка от простуды // Здоровье. 1960. № 8. С. 5–7.

COLLABORATIVE WORK OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND PARENTS HEALTH PROMOTION PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

*T.I. Petrova, O.A. Sycheva, N.A. Nikolaeva
(Krasnoyarsk, Russia)*

Abstract

The article highlights the stages of implementation of joint work of teachers of a preschool educational organization and parents to improve the health of preschool children with disabilities.

Key words: *preschool children, health, parents.*

УДК 373.2; 373.211.24

ФАСИЛИТАТОРСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*О.В. Солдатова
(Гродно, Республика Беларусь)*

Аннотация

Статья посвящена раскрытию значимости овладения педагогом дошкольного образования фасилитаторскими компетенциями для создания психологически безопасной образовательной среды в учреждении образования. В статье представлено авторское видение групп фасилитаторских компетенций, в наибольшей степени отвечающих созданию психологически здоровой образовательной среды учреждения образования; обоснована целесообразность их формирования, предложены пути и методы овладения педагогами данными группами компетенций.

Ключевые слова: *фасилитаторские компетенции педагога, учреждение дошкольного образования, безопасная образовательная среда.*

Немаловажным для личностного становления воспитанников учреждений дошкольного образования и всех субъектов образовательного процесса является создание атмосферы психологической безопасности и защищенности. Защищенность, в частности, защищенность от психологического насилия (оскорблений, принуждения субъекта делать что-либо против его желания и т. д.), от неудовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия (невозможность высказать свою точку зрения, осуществить собственный выбор решения и т. д.) всех участников образовательного процесса выступает значимым эмпирическим критерием психологической безопасности образовательной среды учреждения образования [1]. В свою очередь, обеспечение защищенности субъектов в образовательной среде учреждения образования определяется уровнем сформированности у педагогических работников фасилитаторских умений. Согласно И.А. Баевой «...быть фасилитатором ребенка ...то есть помогать его становлению и росту...» [1, с. 87–88]. Педагог-фасилитатор, как утверждает О.Н. Шахматова, «...облегчает проявление инициативы, самостоятельности обучаемых, содействует процессу их психического развития и обеспечивает положительное межличностное взаимодействие...» [4]. Это педагог, обладающий такими личностными качествами, как аттрактивность, толерантность и ассертивность [4].

Учитывая положение, согласно которому компетенции – «... это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы ... действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека...» (И.А. Зимняя) [2], а также сказанное выше о педагогической фасилитации, мы пришли к выводу, что для создания психологически безопасной образовательной среды педагоги

дошкольного образования должны овладеть следующими фасилитаторскими компетенциями:

1) Фасилитаторская компетенция, относящаяся к самому себе, – это способность воспитателя дошкольного образования быть искренним, не отсекаться от себя (открытость по отношению к себе). Открытость по отношению к себе определяется в первую очередь уровнем развития структурных компонентов самоотношения: самоуважения, аутосимпатии, самоуничужения.

2) Фасилитаторские компетенции, относящиеся к взаимодействию воспитателя дошкольного образования с другими: а) способность признавать ценность, принять другого индивидуума как самостоятельную личность (открытость по отношению к другим); б) способность проявлять чувственное (эмпатическое) понимание в противовес оценочному.

3) Фасилитаторская компетенция деятельностно-процессуального порядка, а именно: знание и применение рациональных методов, приемов, тактик, оказывающих психолого-педагогическую поддержку и побуждающих развитие личности ребенка в образовательной среде УДО.

Представленные выше группы фасилитаторских компетенций тесно связаны между собой. Педагог, позитивно принимающий самого себя (фасилитаторская компетенция, относящаяся к самому себе), уверен в своем поведении, оценках и, как следствие, способен признать ценность субъекта по взаимодействию, демонстрировать открытость по отношению к другим (фасилитаторские компетенции, относящиеся к взаимодействию воспитателя дошкольного образования с другими). Педагог, позитивно, адекватно не воспринимающий себя и испытывающий низкое самоуважение, перестает любить себя, переживает внутриличностные конфликты.

Как видим, педагог, обладающий фасилитаторскими компетенциями, – это самоактуализирующаяся личность, которой в меньшей степени присуще нахождение в конфликте

с самим собой; это личность креативная, способная к риску и сопереживанию, адекватно воспринимающая ошибки, с надситуативным типом мышления в противовес шаблонному.

Проведенные нами исследования показали, что формирование данных компетенций, как и иных, – это пролонгированный процесс, осуществляемый как в процессе непосредственной пропедевтической подготовки педагогов к созданию психологически безопасной образовательной среды в рамках занятий авторского семинара, так и в процессе непосредственного взаимодействия всех субъектов среды образования. Поясним сказанное.

В рамках пропедевтической подготовки педагогов к созданию психологически безопасной образовательной среды целесообразным является обращение к методам моделирования педагогической деятельности с целью профилактики профессиональных стереотипов, актуализации личностно ориентированного взаимодействия с субъектами в образовательной среде. Так, продемонстрировать значение организации постоянной обратной связи в процессе педагогического взаимодействия позволяет игра «Геометрия для немых» [5, с. 313–315]. Развить навыки группового взаимодействия, ответственность за результат и самочувствие каждого участника становится возможным в игре «Педагогический экспресс» [5, с. 318–320]. Метод аттракциометрии [3, с. 20–24] и упражнение «Благородные имена» [5, с. 328–329] содействуют реструктуризации сложившегося эмоционального отношения в процессе взаимодействия между участниками образовательного процесса и возникновению эмоциональной привлекательности (аттракции) друг для друга.

Обогащению профессионального мышления педагогов, развитию безоценочного отношения к партнеру по общению, в частности формированию фасилитаторской компетенции деятельностно-процессуального порядка способствует обращение к методу «Анализ педагогических

ситуаций в технике «обратной связи»». Участникам взаимодействия в рамках авторского семинара предлагаются разные ситуации-проблемы или случаи из опыта общения с детьми (педагогические ситуации типа «там и тогда») и определяется задание: сформулировать «Я-сообщение» в каждой из ситуаций. В процессе непосредственного взаимодействия педагогических работников с воспитанниками происходит дальнейшая отработка типовых приемов техники «Я-сообщение» в режиме «здесь и теперь» (с последующим обсуждением в рамках занятий семинара).

Немаловажным в формировании фасилитаторских компетенций является обращение к тренинговым играм и упражнениям как в процессе пропедевтической подготовки педагогов к созданию психологически безопасной образовательной среды, так и в процессе организации педагогами занятий в той или иной образовательной области. Данные игры и упражнения способствуют развитию коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса, чувства близости с другими, эмпатии, доверия, содействуют снижению психоэмоционального напряжения и т. д.

И.А. Баевой фасилитаторская способность педагога представлена в совокупности «пяти искусств»: «искусство уважения», «искусство понимания», «искусство помощи и поддержки», «искусство договора», «искусство быть собой» [1, с. 87–88]. Исходя из сказанного, целесообразным видится опора на вышезаявленные «пять искусств» в ситуации педагогического оценивания (*педагогическая оценка в логике «пяти искусств»*). Оценочные суждения в данном контексте отражают личностное приращение ребенка, а не ориентацию на некий стандарт (*«искусство уважения»*), характеризуются ярко выраженной положительной модальностью, лишены стереотипизации и эффекта «ореола» (*«искусство понимания»*), осуществляются без жестких отрицательных оценок, с использованием

парциальных, таких как ободрение, одобрение, оценивание-авансирование («*искусство помощи и поддержки*»), в режиме «позитивная инструментовка негативного поведения» («*искусство договора*»), в режиме «хвалить не хвалить», т.е. обращаясь за помощью и советом к младшему как к равному («*искусство быть собой*»).

Проведенное исследование показало, что овладение педагогами обозначенными выше фасилитаторскими компетенциями не только способствовало созданию психологически здоровой, безопасной образовательной среды в учреждении дошкольного образования, но и позволило педагогическим работникам приобрести определенные личностные приращения с положительной модальностью.

Библиографический список

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. СПб., 2002. 386 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 01.03.2024).
3. Харин С.С. Диагностика эмоциональных взаимоотношений педагогов и детей: метод. рекомендации. Минск, 1995. 60 с.
4. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Научные исследования в образовании. 2006. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasilitatsiya-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya> (дата обращения: 28.02.2024).
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

FACILITATION COMPETENCIES OF A TEACHER AT A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AS A CONDITION OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

O.V. Soldatova

(Grodno, Republic of Belarus)

Abstract

The article is devoted to revealing the importance of mastering facilitation competencies by a preschool teacher to create a psychologically safe educational environment in an educational institution. The article presents the author's vision of groups of facilitation competencies that are most relevant to the creation of a psychologically healthy educational environment of an educational institution; the expediency of their formation is substantiated, proposed ways and methods for teachers to master these groups of competencies.

Key words: *facilitation competencies of a teacher, preschool education institution, safe educational environment.*

УДК 364.628

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ТЕХНОЛОГИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Т.Ю. Тихонович

(Красноярск, Россия)

Аннотация

В статье представлен анализ технологий обеспечения психологического здоровья детей в образовательном процессе. Выделены технологии, которые могут быть применимы в рамках работы с детьми разного возраста. Обозначены факторы психологического здоровья детей.

Ключевые слова: *психологическое здоровье, технологии обеспечения психологического здоровья, факторы психологического здоровья.*

В настоящее время в образовательном процессе применяются разнообразные педагогические технологии, являющиеся инструментами профессиональной деятельности педагога.

Современные реалии предъявляют требования не только к качеству образования, но и к сохранению и укреплению психологического здоровья детей в образовательном процессе. Сегодня дети находятся под постоянным воздействием психотравмирующих факторов, таких как: возрастающий и разнообразный информационный поток; высокие интеллектуальные нагрузки; изменение внешних форм активности; ограничение физической нагрузки и др. [1].

В целом можно выделить ряд объективных и субъективных факторов ухудшения психологического здоровья современных детей: дефицит общения родителей с детьми; информационная перегрузка детей; дисгармония семейных отношений и семейного воспитания; нарушения развития ребенка в перинатальном периоде (асфиксия, низкий уровень здоровья матери); моральные ценности семьи и взрослых, участвующих в воспитании ребенка, в частности смещение ориентиров с нравственных внутрисемейных ценностей на материальное и социальное положение в обществе [6].

Совокупность вышеперечисленных факторов зачастую приводит к появлению эмоциональных и поведенческих нарушений в детском возрасте, повышению уровня невротизации детей.

Психологическое здоровье, по определению И.В. Дубровиной, включает аспекты, относящиеся к личности в целом, и находящиеся в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа. Психологическое здоровье включает совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации [5]. Психологическое здоровье по праву можно считать основой жизнеспособ-

ности ребенка. Забота о психологическом здоровье ребенка предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым и окружающему миру в целом.

И.В. Дубровина отмечает, что при авторитарном стиле обучения и воспитания дети испытывают фрустрацию таких жизненно важных потребностей, как потребность в безопасности, любви, общении, познании через взрослых окружающего мира. Фрустрация этих потребностей, приводящая к психологическому дискомфорту, серьезно сказывается на психическом и психологическом здоровье ребенка [2; 5].

Технологии обеспечения психологического здоровья детей в образовательном процессе относятся к разделу здоровьесберегающих технологий и представляют собой совокупность мероприятий, обеспечивающих комфортное эмоциональное состояние ребенка в образовательном учреждении, его психическое благополучие и позитивное самочувствие в целом [3].

Чаще всего технологии обеспечения психологического здоровья детей реализуются в рамках психологического сопровождения образовательного процесса, однако стоит отметить их универсальность и возможность использования педагогами в рамках организации образовательной деятельности.

Одной из технологий обеспечения психологического здоровья детей является *коммуникативно-диалоговая технология*, целью которой является развитие коммуникабельности, улучшение взаимоотношений детей со сверстниками и взрослыми. Примером реализации данной технологии может служить техника «волшебного стула», которая позволяет взглянуть на каждого с социально-ценностной позиции, стимулирует говорить комплименты и приятные слова друг другу, развивает эмпатию, личностную значимость каждого

ребенка. Данная технология может быть использована в рамках работы с детьми разного возраста [3].

Отдельного внимания заслуживают *игровые технологии*, поскольку игра дает возможность самораскрытия для каждого ребенка, познания окружающего мира через интересную форму деятельности. Наибольший вклад в разработку игровой технологии внесли И.Е. Берлянд, Л.С. Выготский, Н.Я. Михайленко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, И.Б. Первин, В.К. Дьяченко и др. Ученые утверждали, что игра является одним из наиболее действенных способов повышения психологической устойчивости ребенка, приобретения и усовершенствования навыков взаимодействия, избавления от различных страхов и фобий.

Большой интерес представляют *арт-технологии*, сущность которых заключается в применении различных техник разных видов искусств в образовательном процессе. Особое значение имеет воздействие цвета как способа воздействия на психоэмоциональное состояние ребенка. Поэтому очень важно в работе с детьми учитывать цветовое оформление пространства, в котором находится ребенок. В образовательной деятельности арт-технологии могут быть использованы как отдельные элементы учебных занятий [4].

Особого внимания заслуживает *психогимнастика*, представляющая собой систему специально подобранных занятий и этюдов, направленных на развитие различных сторон психики ребенка. В рамках психогимнастических занятий дети обучаются навыкам управления собственной эмоциональной сферой, учатся осознавать свои и чужие эмоции, правильно их выражать и полноценно переживать. Психогимнастические упражнения универсальны и доступны, легко встраиваемы в образовательный процесс.

Следует отметить особую значимость рефлексивных умений для психологического здоровья детей. Данные умения формируются у детей посредством использования

в образовательном процессе рефлексивных техник, когда дети учатся оценивать себя, выражать свое эмоциональное отношение к чему-либо, анализировать происходящее. Неограниченный потенциал технологии рефлексии показан в работе С.С. Кашлева. Анализ работ данного автора позволяет сделать вывод, что рефлексивная практика может эффективно использоваться в образовательном процессе и имеет ценность в становлении личности ребенка [3].

Большие возможности в здоровьесбережении детей открывает *дыхательная гимнастика*. Дыхательные упражнения улучшают активность головного мозга, ритм сердца, развивают самоконтроль и произвольность.

С точки зрения психологов, к факторам, формирующим психологическое здоровье, относится также и наличие трудных ситуаций, которые решаются ребенком самостоятельно или с помощью взрослых, при этом предъявляемые нагрузки должны соответствовать возрастным и индивидуальным возможностям ребенка без ущерба для психологического и физического здоровья. В этом могут помочь *технологии проблемного обучения*, предоставляющие возможность для самостоятельного поиска, развития креативности, самовыражения.

Таким образом, анализ технологий обеспечения психологического здоровья детей позволяет сделать вывод о необходимости включения в образовательный процесс различного рода техник, приемов, методов, способствующих полноценному развитию ребенка, сохранению и укреплению его психологического здоровья, формированию адаптивности и эмоциональной устойчивости, навыков общения с окружающими. Применение технологий обеспечения психологического здоровья детей в образовательном процессе будет способствовать полноценному становлению личности ребенку, предупреждать возникновение нарушений в поведении и эмоциональной сфере.

Библиографический список

1. Боголюб Л.В. Психологическое здоровье ребенка в детском саду // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 1 (7). С. 16–19. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/49/1764/> (дата обращения: 12.03.2024). Гришанова З., Левченко Е.В. К вопросу о диагностике психического здоровья личности // Газета «Школьный психолог». 2001. № 43. С. 10.
2. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. М., 2002.
3. Князев А.М., Одинцова И.В. Акмеологические технологии активно-игрового обучения. М., 2007.
4. Моргачева Ю.А. Феномен психологического здоровья // Молодой ученый. 2022. № 24 (419). С. 554–556. URL: <https://moluch.ru/archive/419/93297/> (дата обращения: 18.03.2024).
5. Плясецкая Е.А. Проблемы сохранения психического здоровья учащихся // Педагогическое обозрение. 2014. № 5. С. 6–7.

THEORETICAL REVIEW OF TECHNOLOGIES FOR ENSURING THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF CHILDREN IN EDUCATIONAL PROCESS

T. Yu. Tikhonovich
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article presents an analysis of technologies for ensuring the psychological health of children in educational process. Technologies have been identified that can be applied in working with children of different ages. Factors of psychological health of children are marked.

Key words: *psychological health, mental health technologies, factors of the psychological health.*

ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.Н. Шебеко, И.М. Ивановская
(Минск, Республика Беларусь)

Аннотация

В статье представлен аналитический обзор современных отечественных исследований по проблемам взаимосвязи двигательной и психической деятельности детей дошкольного возраста, с опорой на которую выделено содержание двигательных навыков, обеспечивающих мобилизацию психологических ресурсов, ориентированных на развитие самооценки и саморегуляции поведения воспитанников. Описаны методы работы, способствующие осознанному контролю выполняемых движений и действий, самоорганизации детей в решении двигательных задач.

Ключевые слова: *двигательная деятельность, дошкольный возраст, психическое развитие, самооценка, саморегуляция поведения, методы работы.*

Двигательная деятельность в дошкольном возрасте по интенсивности воздействия на психическое развитие детей занимает одно из важных мест. Она помогает ребенку создавать свой «образ мира» и выступает «как результат построения отношений со значимой для него действительностью в физическом, психологическом и социальном пространстве» (Л.С. Выготский, [2]). По мнению И.М. Сеченова [6], движения человека являются способом осуществления действия, направленного на решение определенной задачи, феноменально выражающей содержание физиологического и психического процессов. Учеными доказано, что психика не просто «проявляется» в движении, в известном смысле

движение формирует психику (А.Н. Леонтьев [5]). Преобразование двигательной деятельности в психические функции проявляется в содержании двигательных действий, в усложнении ее структуры и связи со стадией психического развития детей (Э.А. Колидзе [4]).

В педагогическом плане проблема влияния двигательной деятельности на психическое развитие ребенка также изучалась рядом исследователей (Л.В. Абдульманова [1], А.А. Головкина [3], Е.В. Михеева [7]). В работах ученых взаимосвязь психической (познавательной) и двигательной деятельности ориентирована на использование различных двигательных навыков, в основе которых осознанные действия воспитанников. Именно поэтому при обучении движениям следует рассматривать не только физическую составляющую, но и составляющую психического развития ребенка, обеспечивающую мобилизацию его внутренних психологических ресурсов. Вместе с тем сегодня в организованные формы двигательной деятельности детей недостаточно внедряются методы работы, наполненные психологическим содержанием, раскрывающие умения ребенка оценивать свои физические возможности, прогнозировать результаты своих действий, самоорганизовываться в реализации поставленной цели.

С учетом этих обстоятельств нами развивалась ведущая задача исследования – проектировать содержание организованной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ориентацией на развитие самооценки и саморегуляции поведения, способности ребенка владеть и управлять собой в процессе выполнения разных видов двигательных действий. Формирование самооценки осуществлялось в процессе развития рефлексии – умения воспитанника осмысливать, оценивать результаты собственной деятельности. Способность к оценке обеспечивала возможность самоконтроля, уверенности ребенка в себе. Психоло-

гическим механизмом самооценки выступали два компонента: когнитивный и эмоциональный. Когнитивный компонент был связан с теоретическим наполнением содержания двигательной деятельности новой информацией, которую дети пропускали через себя. Им сообщались знания о разнообразии видов физических упражнений, влиянии физических упражнений на здоровье человека, правилах их использования в жизни людей. Эмоциональный компонент (или аффективный) формировался с помощью оценки ребенком своих достижений в разных видах двигательной деятельности (утренняя гимнастика, физкультурное занятие), становления умений соотносить результат выполнения физических упражнений с тем, который им предполагался. С этой целью использовались двигательные задания с определенной иерархией задач различной степени трудности, причем результаты их достижения (успехи и неудачи) легко определялись самими детьми. На занятии детям предлагалось создавать первоначальный образ двигательного действия, переносить двигательные навыки в новую двигательно-игровую ситуацию, соотносить характер выполнения движения с конкретной ситуацией, рассказывать о том, как будет выполняться упражнение, выделять элементы двигательного действия, находить их отличие и сходство. Совершенствованию оценочной деятельности способствовала самостоятельная двигательная деятельность, в процессе которой детям «открывались» новые знания о двигательных действиях. Источником получения новых знаний выступали проблемно-двигательные задачи, построенные на свободном выборе физических упражнений. Содержание таких задач было следующим: показать физическое упражнение (движение) на предложенную тему (в игре «Придумай фигуру!» дети выполняли упражнения, изображающие движения лыжника, футболиста, циркового артиста и др.); показать упражнение, которое можно выполнять только руками (хлопки, метание); показать упраж-

нение, которое помогает туловищу быть гибким (наклоны, повороты); придумать к упражнению как можно больше его вариантов, то есть упражнений, сходных с ним по различным техническим элементам (прыжковые упражнения: подскоки на двух и одной ноге, подскоки на двух ногах с вращением вокруг себя, подскоки на двух ногах, выполняя хлопок руками на каждый подскок). При выполнении проблемно-двигательных задач ориентирующую и стимулирующую функцию выполняла педагогическая оценка движений ребенка. Она давалась детям с учетом сравнения сегодняшних успехов в двигательной деятельности с прежними результатами. Достижением в формировании самооценки выступала саморегуляция поведения ребенка. Необходимость саморегуляции возникала тогда, когда дети сталкивались с новой, необычной для них двигательной проблемой или находились в состоянии повышенного физического напряжения. Для саморегуляции таких состояний использовался метод визуализации, который представлял собой наглядный способ сообщения информации о физических упражнениях, реализующий заложенные в детях способности самонастройки организма. Наглядная информация хорошо усваивалась ребенком, если опиралась на зрительный образ, помогающий лучше понять характер физического упражнения. В качестве визуального материала выступали герои детских сказок, картинки, рисунки, схемы физических упражнений. Они осуществляли не только иллюстративную, но и когнитивную функцию, давали возможность развивать наглядно-образное мышление и произвольную память воспитанников. Использовались несколько техник визуализации: скрайбинг и инфографика. С помощью техники скрайбинга иллюстрировались ключевые моменты рассказа или сказки, а также взаимосвязи между ними, что вызывало у детей визуальные ассоциации с произносимой речью, обеспечивало высокий процент усвоения информации и свободное выполнение

разучиваемых движений. Техника инфографики представляла собой графический способ подачи информации о физических упражнениях в организованном виде, удобном для восприятия. Этому способствовали рисунки и схемы физических упражнений, в процессе использования которых детям предлагалось описать физическое упражнение, изображенное на картинке, составить рассказ по картинке с изображением разных видов физических упражнений, дополнить упражнение, изображенное на картинке, новыми элементами, выполнить упражнение по изображенной схеме. Осознанному контролю выполняемых движений способствовали разные группы умений, которые приобретали дети: умение направлять свое внимание на мышцы, участвующие в выполнении упражнения; умение различать напряжение и расслабление мышц, выполнять движение быстро или медленно, резко или плавно с учетом демонстрируемого образа; умение дополнять, изменять техническую структуру движения, создавать новые движения по аналогии с известными. Сформированные умения помогали воспитанникам осознавать необходимость подчинения своих действий конкретному плану, четко следовать заданным требованиям и образцу, рождали способность управления собой.

Таким образом, применение в двигательной деятельности методов работы, наполненных психологическим содержанием, способствовало личностно окрашенной реакции воспитанников на физические упражнения, помогало мобилизации внутренних психологических ресурсов, определяющих формирование внутреннего мира ребенка.

Библиографический список

1. Абдульманова Л.В. Культуросообразное пространство становления двигательных способностей детей // Опыт формирования движений детей старшего дошкольного возраста в ДОУ. М., 2012. С. 134–140.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб., 1999. 224 с.
3. Головкина А.А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Шуя, 2002. 220 с.
4. Колидзе Э.А. Становление и развитие двигательных действий ребенка: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 2002. 325 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 303 с.
6. Сеченов И.М. Нервные центры и нервная регуляция // Физиология нервной системы: избр. тр.: в 4 вып. / под ред. акад. К.М. Быкова. М., 1952. 356 с.
7. Современные технологии образования дошкольников / авт.-сост. Е.В. Михеева. 2-е изд., перераб. Волгоград, 2013. 223 с.

MOTOR ACTIVITY IN THE SYSTEM OF FACTORS OF MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

*V.N. Shebeko, I.M. Ivanovskaya
(Minsk, Republic of Belarus)*

Abstract

The article presents an analytical review of modern domestic research on the problems of the relationship between motor and mental activity of preschool children, based on which the content of motor skills that ensure the mobilization of psychological resources focused on the development of self-esteem and self-regulation of the behavior of pupils is highlighted. Methods of work that contribute to the conscious control of the movements and actions performed are described. children's self-organization in solving motor problems.

Key words: *motor activity, preschool age, mental development, self-esteem, self-regulation of behavior, methods of work.*

УДК 37.041; 371.3

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ
РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
В ВОПРОСАХ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Т.А. Шкерина, Ю.А. Конивченко
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье раскрыты концептуальные основания программы «Психология нравственности», направленной на формирование психолого-педагогической компетентности (ППК) родителей в вопросах нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *родительская компетентность, нравственное воспитание, дети старшего дошкольного возраста, программа «Психология нравственности».*

Анализ образовательной теории и практики позволяет утверждать о целесообразности разработки и реализации психолого-педагогического обеспечения формирования ППК родителей в вопросах нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста и особенно в семье особого ребенка, т. к. семья передает ребенку свою память, свои ценностные ориентиры, формирует ценностный уклад жизни [2, с. 37].

Одним из таких средств является программа «Психология нравственности», представляющая собой интенсивное средство обучения, направленное на получение знаний путем критического осмысления информации и творческую работу над поставленной задачей. Выявленные ресурсы и дефициты ППК родителей, воспитывающих детей

старшего дошкольного возраста, в рамках констатирующего эксперимента позволили разработать и апробировать программу «Психология нравственности».

Программа представляет собой цикл занятий в дошкольной образовательной организации (ДОО) в вариативном формате с применением разнообразных методов, средств взаимодействия. Срок реализации программы 12 месяцев с последующей пролонгацией.

Выделены тематические модули программы: «Роль родителя в процессе формирования ППК в вопросах нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста»; «Нормативно-правовые документы, регламентирующие содержание и организацию образовательного процесса детей старшего дошкольного возраста»; «Особенности образовательного процесса на уровне дошкольного образования»; «Особенности детско-родительских отношений»; «Взаимодействие родителя и ребенка старшего дошкольного возраста».

Проектирование программы осуществлено с опорой на положения компетентного подхода: развитие у родителей способности самостоятельно решать проблемы на основе собственного социального опыта; образовательный процесс создает условия для формирования опыта самостоятельного решения проблем, составляющих содержание образования; оценка образовательных результатов основывается на анализе имеющегося опыта родителей. Психолого-педагогическими принципами, положенными в основу программы, являются: индивидуализация, практико-ориентированность, вариативность, доступность, комплексность, активность.

В качестве планируемых результатов освоения родителями программы «Психология нравственности» выступили: сформировано знание возможных сфер применения психолого-педагогической компетентности, знание состава

нормативно-правовых документов, регламентирующих содержание и организацию образовательного процесса детей старшего дошкольного возраста, знание особенностей образовательного процесса детей старшего дошкольного возраста, знание психологических и возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста, знание особенностей детско-родительских отношений в семье, воспитывающей нравственность у детей старшего дошкольного возраста, знание нравственных качеств и основ социально-нормативного поведения, знание нравственных представлений и понятий; сформировано умение применять психолого-педагогическую компетентность в различных сферах жизнедеятельности; умение сопровождать ребенка старшего дошкольного возраста на основе нормативно-правовых документов в образовательном процессе; умеют взаимодействовать с ребенком с учетом психологических и возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста, умеют выстраивать процесс сопровождения ребенка с учетом знаний особенностей детско-родительских отношений в семье, воспитывающей нравственность у ребенка старшего дошкольного возраста, проявляют нравственные качества и основы социально-нормативного поведения в различных ситуациях, умеют оперировать нравственными понятиями.

К организационным формам, методам и средствам психолого-педагогического взаимодействия в процессе реализации программы отнесены: подгрупповые, групповые, индивидуальные; обучающие семинары, консультирование, мастер-классы; индивидуальное и групповое консультирование в офлайн- и онлайн-формате, обучающие семинары, тренинг с элементами консультирования (проработка в тренинговом режиме в смешанном формате), проблемная группа методов (кейс-метод, групповая дискуссия), ролевая игра, рефлексия, практические задания; визуальные (слайды, картинки, таблицы), научно-методическая литература.

Представим диагностический инструментарий для определения уровня сформированности ППК родителей в вопросах нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста:

– по мотивационно-ценностному компоненту диагностирование осуществляется посредством методики М. Рокича «Ценностные ориентации»; теста-опросника родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин); модифицированного варианта опросника «Выявление понимания и признания родителями личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью в вопросах нравственного воспитания» (Результаты монографического исследования, К.Д. Гришина, Т.А. Шкерина, опросник «Выявление понимания и признания родителями личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью» [1]);

– по когнитивному компоненту диагностирование осуществляется посредством модифицированного варианта теста-опросника для родителей «Родитель–знание–ребенок» (Результаты монографического исследования, К.Д. Гришина, Т.А. Шкерина, опросник «Я и мой ребенок» [1]) и методикой на выявление исходного уровня сформированности когнитивного компонента (знаниевое действие) родителей детей старшего дошкольного возраста в вопросах нравственного воспитания;

– по деятельностному компоненту диагностирование осуществляется посредством практико-ориентированных заданий – кейсов, разработанных экспертной группой, в состав которой вошли исследователи КГПУ им. В.П. Астафьева, ИПК и представители ДОО.

Отметим, что мотивационно-ценностный компонент носит сквозной характер, поэтому каждая тема программы «Психология нравственности» начинается именно с мотивационно-ценностного компонента.

Программа «Психология нравственности» – средство обучения, предполагающее осмысление и обогащение опыта родителей в вопросах нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Барканова О.В., Груздева О.В. и др. Сов-ременное детство и родительство: научный взгляд: монография / под общ. ред. О.В. Груздевой, Е.В. Улыбиной. Глава 4. «Особое» родительство. 4.1. К.Д. Гришина, Т.А. Шкерина. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, посредством мастерской «Всегда рядом» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 76–98.
2. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. М., 2019. 120 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF PARENTAL COMPETENCE IN ISSUES OF MORAL EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

T.A. Shkerina, Yu.A. Konivchenko
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article reveals the conceptual foundations of the «Psychology of morality» program, aimed at developing the psychological and pedagogical competence (PPC) of parents in matters of moral education of children of senior preschool age.

Key words: *parental competence, moral education, children of senior preschool age, program «Psychology of morality».*

**КОММУНИКАТИВНАЯ МАСТЕРСКАЯ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ
В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Т.А. Шкерина, К.Д. Лысенко, И.В. Сходцева
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

В статье раскрыт развивающий потенциал мастерской в формировании психологически безопасной среды в дошкольной образовательной организации, обоснованы индикаторы безопасности, выделены основные направления организации коммуникативной мастерской.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность педагогов, коммуникативная компетентность родителей (законных представителей), мастерская, психологическая безопасность, образовательная среда.*

В качестве одного из значимых ориентиров в области психического и социального развития детей и подростков заявлено удовлетворение особых образовательных потребностей семьи посредством консультирования как по вопросам воспитания, обучения и развития обучающихся, так и по вопросам выстраивания гармоничных и значимых для будущего благополучия ребенка взаимоотношений с окружающими близкими взрослыми. Актуализируется необходимость проектирования и реализации психологически безопасной среды, психолого-педагогического обеспечения, нацеленного на гармонизацию отношений всех субъектов образовательного процесса: повышение коммуникативной компетентности воспитателей в сфере общения с детьми

и их родителями (законными представителями), в сфере общения с педагогами и, как следствие, повышение родительской компетентности [6].

На базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» г. Красноярска творческой группой сотрудников, прошедших обучение по программе повышения квалификации «Медиация. Особенности применения медиации в образовательной организации», разработана и реализуется программа «Коммуникативная мастерская», основным целевым ориентиром которой выступает – создание психологически безопасной среды внутри организации посредством повышения уровня коммуникативной компетентности у педагогов для эффективного сотрудничества с семьями воспитанников и внутри педагогического сообщества.

Основные задачи программы «Коммуникативная мастерская»: повысить уровень сформированности коммуникативной компетентности воспитателей; уровень сформированности психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) в сфере общения; организовать психологически безопасную образовательную среду.

Успешная реализация практики стала возможной благодаря ее методическому сопровождению координатором Городской базовой экспериментальной площадки по внедрению службы медиации в ДОУ города Красноярска (методист МКУ КИМЦ МЦДО О.Н. Матвеева).

Содержание программы мастерской структурно состоит из двух модулей, которые проектируются с опорой на выявленные ресурсы и дефициты педагогических работников и семьи: «Особенности профессиональной компетентности в общении со всеми субъектами образовательного процесса» (темы: «Нормативно-правовые и этические основы

профессиональной деятельности», «Тренинг коммуникативной компетентности педагога», «Рефлексивный тренинг», блиц-игра «Самооценивание», деловая игра «Ярмарка идей» и др.) и «Психолого-педагогическая компетентность родителей в сфере общения с детьми и педагогами» (темы: «Особенности образовательного процесса в ДОО: права и обязанности родителей», «Тренинг коммуникативной компетентности родителя: конструктивное взаимодействие родителя с педагогом и ребенком», «Особые образовательные потребности детей», «Конструктивное взаимодействие с детьми» и др.) [6].

Продолжительность мастерских регламентируется исключительно целями каждого этапа [1–5]. Структурно коммуникативная мастерская реализуется в три этапа [3]. Мотивационный этап актуализирует интерес и потребность взаимодействовать в части предложенного содержания посредством коммуникативных и рефлексивных упражнений. Основной этап нацелен на освоение нового содержания и отработку новых способов действия в сфере конструктивного общения посредством обучающих семинаров, проблемных лекций, близ-игр, тренинговых и рефлексивных упражнений. Стоит отметить целесообразность осуществления видеосъемки всех действий, осуществляемых на данном этапе. Рефлексивный этап нацелен на осмысление освоенного опыта в сфере общения, профилактики и разрешения конфликтных ситуаций с опорой на анализ видеосюжета.

Результаты реализации программы «Коммуникативная мастерская»: информированность родителей (снизилось количество обращений от родителей) и сотрудников о конструктивных способах предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций, о способах адекватного реагирования на конфликтные ситуации; способность к осуществлению конструктивного взаимодействия в триаде педагог–ребенок–родитель, в диадах: педагог–педагог, родитель–педагог,

педагог–ребенок, родитель–ребенок посредством использования разработанных наглядных пособий, видеотренажеров, организации обучающих семинаров с элементами тренинговых занятий.

Анализ образовательной теории и практики позволяет утверждать о целесообразности внедрения подобного рода формата обучения педагогов и родителей на уровне общего образования с целью адаптации молодых педагогов к условиям профессиональной деятельности, сохранения психологического здоровья всех субъектов образовательного процесса, снижения рисков профессионального выгорания и деперсонализации и мн. др.

Библиографический список

1. Башмаков М.И., Горяев М.А., Лебедева Л.И. Педагогические мастерские в продуктивном обучении (теоретический аспект) // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 208–211. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17823463> (дата обращения: 14.03.2021).
2. Белова Н.И., Мухина И.А. Педагогические мастерские: теория и практика. СПб., 1998. 318 с.
3. Мухина И.А., Еремина Т.Я. Что такое педагогическая мастерская? Интеграция инновационного и традиционного опыта. СПб.: СПб ГУПМ, 2002. 209 с.
4. Фопель К. Эффективный воркшоп. М., 2003. 361 с.
5. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов. М., 2010. 360 с.
6. Шкерина Т.А., Каблукова И.Г., Петрова Т.И. Мастерская как средство сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–2. С. 402–405. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46430420> (дата обращения: 26.03.2024).

**COMMUNICATION WORKSHOP
AS A MEANS OF FORMING
A PSYCHOLOGICALLY SAFE ENVIRONMENT
IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*T.A. Shkerina, K.D. Lysenko, I.V. Skhodtseva
(Krasnoyarsk, Russia)*

Abstract

The article reveals the developmental potential of the workshop in creating a psychologically safe environment in a preschool educational organization, substantiates safety indicators, and highlights the main directions of organizing a communicative workshop.

Key words: *communicative competence of teachers, communicative competence of parents (legal representatives), workshop, psychological safety, educational environment.*

УДК 376.112.4; 37.048.2

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ
С СЕМЬЕЙ ОСОБОГО РЕБЕНКА
КАК РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Т.А. Шкерина
(Красноярск, Россия)*

Аннотация

Выделены особенности семьи особого ребенка; охарактеризованы этапы взаимодействия педагогов с семьей особого ребенка как ресурс обеспечения психологического здоровья субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: *особый ребенок, семья особого ребенка, взаимодействие педагога с семьей особого ребенка.*

В настоящее время анализ данных аналитических отчетов, научных исследований позволяет утверждать об увеличении числа детей с особыми образовательными потребностями, что актуализирует необходимость выявления особенностей как у детей, так и у их родителей (законных представителей). Согласно концепции развития обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в старшем дошкольном возрасте развивается возможность не только общения и контактов ребенка внутри семьи, но и возможность взаимодействовать с разными поколениями семьи, осваивать права и обязанности, культурные нормы и др. [2].

Основной целью работы с родителями является обеспечение взаимодействия с семьей, вовлечение родителей в образовательный процесс для формирования у них компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.

Данные, отражающие специфику эмоциональной сферы родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, представлены в исследованиях отечественных авторов: И.А. Багдасарьян, Н.П. Болотовой, Н.В. Мазуровой, В.В. Ткачевой, Е.Ю. Фирсовой и др. Для родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, характерна деструктивность родительской позиции (Григина, Рудзинская, 2016), напряженность и дисгармоничность межличностных отношений в семье (Бразгун, Ткачева, 2018), выраженные тревожные реакции на болезнь ребенка, сопутствующий страх смерти (Степанова, Лещенко, 2017) и т. д.

По мнению Т.П. Корнеевой и Е.П. Тарасенко (2018), наиболее распространенной ошибкой в воспитании ребенка с нарушениями в развитии является проявление родителями жалости, чрезмерной снисходительности. Стремление оградить такого ребенка от проблем препятствует формирова-

нию у него самостоятельности, что обуславливает возникновение отрицательных эмоциональных переживаний у родителей. Обобщая данные исследований психологических особенностей родителей детей с нарушениями развития, В.В. Ткачева (2004, 2016) выделяет авторитарный, невротический и психосоматический типы личностных девиаций. Автор отмечает деструктивность переживания такими родителями стрессовых ситуаций, их психическую травмированность (Ткачева, 2019), подчеркивает значимость оказания им психологической помощи, описывает авторскую методику коррекционной работы (Ткачева, 2017). По мнению С.П. Деркача, родителям детей с особыми образовательными потребностями свойственен хронически заниженный фон настроения, склонность к депрессивным переживаниям, возложение вины на себя за рождение особенного ребенка [1]. В результате далеко не все родители могут выступать ресурсом для своего ребенка. Из чего возможно предположить, что такие родители нуждаются в помощи по гармонизации психоэмоционального состояния и увеличению личностной компетенции.

Таким образом, анализ научных исследований, раскрывающих особенности семей, воспитывающих особых детей, позволил прийти к выводу о том, что наличие неадекватных родительских установок и стилей семейного воспитания является одним из факторов риска неблагополучия в развитии у детей. Вышеобозначенные особенности семей свидетельствуют о необходимости оказания им специальной психологической и педагогической поддержки не только в вопросах воспитания, но и в вопросах восприятия, принятия особого ребенка и взаимодействия с ним. Незначительные улучшения здоровья ребенка способны оказывать огромное позитивное воздействие на семейную систему; работа над психологическим здоровьем родителя, помощь в отработке

эмоциональных состояний, развитие личностных качеств и психологическое просвещение относительно его переживаний способствуют улучшению психологического состояния ребенка и гармонизации семейной системы.

Выделим и охарактеризуем этапы взаимодействия с семьей особого ребенка. На подготовительном этапе специалисты знакомятся с родителями, выясняют их позицию в отношении особых образовательных потребностей ребенка. В качестве основных средств взаимодействия определены: диагностические средства (анкетирование, персонифицированная беседа).

На диагностическом этапе осуществляется выявление особенностей психоэмоционального состояния семьи особого ребенка, выявляют ее ресурсы и дефициты.

Для достижения цели этапа целесообразно использовать следующие психодиагностические методики: опросник «Выявление понимания и признания родителями личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью»; тест для определения родительского отношения ОРО А.Я. Варга, В.В. Столина; тест-опросник на выявление знаний в области психолого-педагогического сопровождения особого ребенка; методика «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачева); компетентностно-ориентированные задания и др.

Третий этап – психокоррекционная работа с семьями, нацелен на информирование родителей об особенностях развития детей с особенностями в развитии и способах установления конструктивных отношений с ними и другими членами семьи, о другой информации по запросу родителей (законных представителей), на обучение конструктивно коммуницировать с ребенком, понимать его потребности и проблемы; организовывать пространство, подбирать игры

и упражнения для развития ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями; осуществлять поддержку при сопровождении в образовательном процессе и вне его.

Четвертый этап – аналитический, нацелен на выявление результативности взаимодействия с семьей особого ребенка, основным показателем которого является включенность родителей в коррекционно-развивающую работу, проявление активности в совместной деятельности с детьми, понимание ресурсов и затруднений ребенка. Целесообразным действием является осуществление итоговой диагностики посредством комплекса оценочно-диагностического инструментария, который использовался на первоначальном этапе с последующим обсуждением результатов на индивидуальных консультациях с родителями (законными представителями).

Считаем целесообразным обращение дошкольных образовательных организаций (ДОО) к ресурсам социальных партнеров по вопросам повышения компетентностей особого родителя в обучении, воспитании и развитии особых детей. Социальное партнерство рассматривается как участие «равных» во взаимно поддерживающем диалоге. Научно-методический потенциал кафедры психологии и педагогики детства института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева позволяет не только осуществлять подготовку воспитателей к организации инклюзивного образования в ДОО, но и на научных основаниях персонализировать сопровождение родителей и детей в образовательном процессе и вне его. Одним из ведущих направлений научных исследований кафедры является «Особенности современной семьи и родительства».

Таким образом, с целью установления конструктивных отношений с семьей особого ребенка требуется системное, планомерное, поэтапное, персонифицированное взаимодей-

ствии с опорой на ее особые образовательные потребности в условиях реализации командной стратегии.

Библиографический список

1. Деркач С.П. Использование телесно-ориентированных методов в работе с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья // Ученые заметки ТОГУ. 2017. Т. 8, № 2. С. 150–154. URL: https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU_8_130.pdf (дата обращения: 08.03.2024).
2. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. М., 2019. 120 с.
3. Ткачева В.В. Семья с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М., 2014. 151 с. URL: https://www.nbcmmedia.ru/upload/iblock/46f/tkacheva_pdf_a4.pdf (дата обращения: 08.03.2024).

FEATURES OF INTERACTION OF TEACHERS WITH THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD AS A RESOURCE FOR PROVIDING THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

T.A. Shkerina
(Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The characteristics of the family of a special child are highlighted; the stages of interaction between teachers and the family of a special needs child are characterized as a resource for ensuring the psychological health of subjects of the educational process.

Key words: *special child, family of a special child, interaction of a teacher with the family of a special child.*

ЦЕННОСТЬ ДЕТСТВА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.В. Финькевич, А.Л. Сялицкая, Т.В. Поздеева
(Республика Беларусь, Минск)

Аннотация

В статье анализируется состояние проблемы осознания ценности детства в психолого-педагогической науке и современном общественном сознании. Выделяются изменения представлений о детстве у современных воспитателей. На основе результатов эмпирического исследования анализируются структурно-содержательные характеристики представлений о ценности детства у будущих воспитателей дошкольного образования, их роли в обеспечении удачной социализации ребенка.

Ключевые слова: *самоценность детства, дошкольный возраст, воспитатель дошкольного образования, детская субкультура.*

Понимание самоценности детства как периода жизненного пути человека как никогда ранее стало актуальным в конце XX века, прежде всего, в связи с теми достижениями научно-технического прогресса, которые определили новый век как цифровой этап цивилизационного развития. Следует признать, что выдающиеся мыслители прошлых столетий предвосхитили научный интерес к данному феномену. Признанным началом в категоризации явления самоценности детства является Ф. Фребель, указывающий в своих трудах на преемственность и связь всех возрастных периодов в жизни человека, усматривающий самоценность первых лет ребенка в овладении игрой, в развитии в ней. Великий педагог-гуманист Ж.Ж. Руссо открыл детство не только

для его современников, но и для нас, живущих в XXI веке. Он настоятельно требовал понимать самоценность детства как его «природосообразность», ибо «природа хочет, чтобы дети оставались детьми, прежде чем быть взрослыми. Если мы хотим нарушить этот порядок, мы произведем скороспелые плоды, которые не будут иметь ни вкуса, ни зрелости и не замедлят испортиться. У детей своя собственная манера видеть, думать и чувствовать, и нет ничего безрассуднее, как желать заменить ее нашей» [3, с. 84].

Современные педагоги и психологи (В.В. Абраменкова, Е.Н. Веракса, М.В. Осорина, А.Г. Гогоберидзе, А.Ш. Шахманова и др.) отмечают большое значение осознания взрослыми самоценности детства, в том числе детской субкультуры. Это видится важнейшим условием для понимания и признания специфики изменений современного детского сообщества, для познания ребенка «нашего времени» как субъекта деятельности и отношений.

Мы исходим из понимания ключевой роли современного учреждения дошкольного образования, непосредственно самого воспитателя в формировании корректных представлений о детстве у родителей воспитанников. Его активная позиция должна быть, прежде всего, эталоном в таком видении самоценности детства, которая будет пролонгирована в стиле общения, целях, содержании и технологии построения образовательного процесса. Родители должны «слышать» в оценках своего ребенка, которые дает педагог ежедневно, ключевые моменты ценностного содержания, характеризующие индивидуальный путь развития всех линий психической и социальной жизнедеятельности ребенка.

В связи этим нам представляется первостепенно важным формировать полноценное осознание феномена «детство» у будущих педагогов, которые получают педагогическое образование по специальности «Дошкольное образова-

ние». С этой целью нами было проведено исследование со студентами третьего курса факультета дошкольного образования дневной (48 студентов) и заочной (52 студента) форм получения образования. Был использован вариант свободного описания по трем проблемным вопросам: 1) в чем Вы видите ценность детства? 2) для чего ребенку нужен воспитатель? 3) что порадует Вас как воспитателя в достижениях воспитанника к окончанию детского сада?

Все ответы-описания студентов проанализированы, что позволило выделить основные содержательные категории осмысления феномена детства и показатели частоты их встречаемости. Сразу заметим, что принципиальных качественных и количественных различий в представлениях студентов дневной и заочной форм получения образования, несмотря на возрастные различия респондентов и их демографический статус (материнство), не выявлено. Обратимся к описанию результатов. В первой категории представления ценности детства отражается обобщенный аффект: «время для счастья, радости», «самое лучшее время жизни человека, когда можно увидеть красоту мира, верить в волшебство». Подчеркивается беззаботность жизни, защищенность и безопасность. Трогательно звучат слова студентки-заочницы: «ценность в том, что это время наполнится любовью и научиться ее дарить».

Далее по частоте встречаемости идет категория понимания детства как «время познания мира и открытий», «это время для творчества и изобретений, когда можно все!», «время удивлений». В представлениях студентов отражается особо значимое для развития субъектности ребенка качество – открытие собственного внутреннего мира: «открывает себя и сам себе нравится!».

Ценность детства видится не только в формировании самооценности, но и развитии своих социальных умений,

овладении разными видами собственной активности, прежде всего ведущей деятельностью – это «время играть и ни о чем не задумываться!», «учиться взаимодействовать с другими, подружиться».

Нельзя не отметить единичные случаи ответов, в которых присутствует такой стереотипный подход к пониманию ценности детства, как «подготовка к взрослой жизни», «время получить знания, умения и навыки», «репетиция взрослой жизни».

Роль воспитателя видится студентами в контексте его активной позиции как «мотиватора», чтобы «направлять ребенка и помогать ему социализироваться»; как педагога, дающего знания, обучающего культурным социальным умениям; как «душевного человека» – чтобы «прикоснуться к душе ребенка, согреть, успокоить», «стать другом», «справедливо разрешить конфликты». Подчеркивается помогающая функция воспитателя, функция наставника, позволяющая ориентироваться в системе нравственных, этических норм и правил, чтобы ребенок «очеловечивался» и жил в одухотворенном социальном пространстве. Следует отметить, что такой психотерапевтический аспект обнаружен преимущественно в описаниях студентов-заочников, многие из которых уже имеют опыт работы и опыт материнства.

В представлениях, отражающих удовлетворенность достижениями детского развития, отмечают те моменты, что составляют ценность этого периода жизни человека: «любовь детей, дружелюбие и доброжелательность», «счастливые глаза детей», «ребенок самостоятельный, проявляет интерес к знаниям», «активный, любознательный, озорничает, творческий». Эти мысли современных студентов, конгруэнтные идеям Я. Корчака, позволяют прогнозировать, что став воспитателями, они не станут пренебрегать тем,

что радует и удивляет ребенка сегодня, ради того завтра, которое ребенок еще не понимает.

Результаты нашего исследования позволяют заключить, что в целом в представлениях студентов отражено современное понимание самооценности детства. В большинстве случаев полностью осознаются ключевые моменты ценности детства как в понимании самого феномена, так и своей профессиональной роли в обеспечении достижений детского развития. Стереотипное представление о детстве как о репетиции и подготовке к будущей жизни отмечается единичными случаями как у студентов дневной, так и заочной форм обучения. Это позволяет нам прогнозировать профессиональную направленность деятельности будущих воспитателей к такому построению взаимодействия с воспитанниками в группе детского сада и их родителями, которое можно в согласии с А.Ш. Шахмановой назвать не «центром подготовки ребенка к будущей взрослой жизни, а центром детской жизни» [4].

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. 416 с.
2. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник по направлению 050100 «Педагогика»: для бакалавров. СПб.: Питер Пресс, 2013. 464 с.
3. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. Эмиль, или О воспитании / под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. 656 с.
4. Шахманова А.Ш. Самоценность детства и ответственность взрослых перед детьми // Человек и образование. 2012. № 1. С. 57–61.

THE VALUE OF CHILDHOOD IN THE PERCEPTIONS OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION

L.V. Finkevich, A.L. Sialitskaya, T.V. Pozdeeva
(Republic of Belarus, Minsk)

Abstract

The article analyzes the state of the problem of realizing the value of childhood in psychological and pedagogical science and modern public consciousness. Changes in the perceptions of childhood among modern educators are emphasized. On the basis of the results of empirical research the structural and content characteristics of representations about the value of childhood in future teachers of preschool education, their role in ensuring successful socialization of the child are analyzed.

Key words: *self-value of childhood, preschool age, preschool teacher, children's subculture.*

УДК 37.015.31

УКРЕПЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ВОСПИТАННИКОВ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ

Е.П. Чеснокова, О.В. Бондаренко
(Минск, Республика Беларусь)

Аннотация

Статья посвящена проблеме психологического здоровья воспитанников дошкольного возраста и его укрепления средствами музыкальной деятельности в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи. Представлены результаты

экспериментального исследования психологического здоровья детей среднего дошкольного возраста и анализ возможностей использования музыкальной деятельности как средства его укрепления.

Ключевые слова: *психологическое здоровье, музыкальная деятельность, дети дошкольного возраста, укрепление психологического здоровья, сотрудничество учреждения дошкольного образования и семьи.*

*Музыка не только фактор облагораживающий,
воспитательный. Музыка – целитель здоровья.*

В.М. Бехтерев

Проблема психологического здоровья человека приобретает все большую актуальность сегодня, в условиях интенсивного развития современного общества, стремительного ритма жизни, бурных информационных потоков. Высокая динамичность современной жизни, с одной стороны, способствует развитию гибкости, формированию готовности адаптироваться к возникающим изменениям, а с другой стороны, может стать фактором возникновения нарушений в становлении личности, состоянии здоровья, в том числе психологического.

Психологическое здоровье рассматривается исследователями как состояние субъективного благополучия личности (Я.Л. Коломинский и др.); как динамическая совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества (А.В. Козлов, В.Э. Пахальян, О.В. Хухлаева и др.); как состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности (В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов и др.) и др. Несмотря на то что в научной и научно-методической литературе уже накоплена система знаний о психологическом здоровье человека, подавляющее большинство исследований позволило раскрыть

тайны данного феномена относительно личности человека, переступившего рубеж дошкольного возраста: изучением психологического здоровья детей младшего школьного возраста занимались Ю.В. Тихонова и О.В. Хухлаева, подростков – И.В. Дубровина, В.Б. Кузнецова, Е.А. Шерешкова, представителей юношеского возраста – А.А. Волочков, Е.В. Репина, периодов взрослости – О.О. Андронникова, Е.В. Ветерок А.В. Козлов и др. Между тем психологическое здоровье человека на каждом возрастном этапе характеризуется наличием своих специфических особенностей. В связи с личностными преобразованиями в течение жизни происходят изменения в структуре психологического здоровья, степени выраженности и значимости ее компонентов. Исследований проблемы психологического здоровья детей дошкольного возраста и путей его укрепления на сегодняшний день представлено не достаточно. В то же время психологи, педагогические работники и родители воспитанников отмечают, что современные дети особенно остро нуждаются в укреплении их здоровья, в том числе психологического (В.А. Ананьев, И.В. Дубровина, Г.С. Никифоров, О.В. Хухлаева, А.В. Шувалов и др.). В связи с этим сегодня возрастает необходимость поиска наиболее эффективных средств формирования психологического здоровья воспитанников, путей оказания им психолого-педагогической поддержки в условиях сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи.

В данном исследовании психологическое здоровье понимается как интегральная структурно-динамическая характеристика личности, обеспечивающая возможность полноценного функционирования и развития в социуме [3]. Структура психологического здоровья ребенка дошкольного возраста включает в себя следующие взаимосвязанные структурные компоненты: 1) аффективный: чувство защищенности, доверие к себе и миру, самопринятие, опти-

мизм; 2) когнитивный: целостный позитивный образ Я, зачатки рефлексии; 3) поведенческий: коммуникативная гибкость, творчество (преимущественно в «специфически детских») (А.В. Запорожец) видах деятельности) [3].

В соответствии с идеей самоценности детства (Ж.Ж. Руссо, Я. Корчак, П.П. Блонский) и концепцией амплификации детского развития, предложенной А.В. Запорожцем [1; 2], в период дошкольного детства необходимо содействовать развитию в первую очередь именно «специфически детских» видов деятельности, среди которых музыкальная деятельность занимает значимое место. Музыка обладает богатым потенциалом воспитательного и терапевтического воздействия на детскую личность: она способствует регуляции процессов возбуждения и торможения, активизации умственной деятельности, улучшению функций речи, памяти и др. (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, Л.П. Новицкая и др.).

С целью изучения возможностей укрепления психологического здоровья детей дошкольного возраста средствами музыкальной деятельности проведено экспериментальное исследование на базе УО «Ясли-сад № 41 управления социального развития и ЖКХ ОАО «Беларуськалий» с участием 40 воспитанников 4–5 лет в 2021–2023 гг. Использовались следующие методы: тестирование (проективная рисуночная методика «Дом–дерево–человек» (Дж. Бак, модификация В. Беляускаса), проективная методика незавершенных ситуаций, цветовой тест М. Люшера), стандартизированное наблюдение (авторская программа), формирующий эксперимент.

На констатирующем этапе исследования выявлено преобладание среднего уровня психологического здоровья детей (55 %). Некоторым воспитанникам характерны высокий (30 %) и низкий (15 %) уровни психологического здоровья. Наиболее выраженными показателями

нарушений психологического здоровья испытуемых стали незащищенность (22 %), трудности в общении (18 %), тревожность (16 %), неуверенность в себе, стремление избежать решения сложных задач на занятиях и в нерегламентированной деятельности (12 %). Исследование эмоционального состояния воспитанников с помощью методики М. Люшера позволило выявить предпочтение испытуемыми синего – 25 % (спокойствие, защищенность) и красного – 25 % (возбуждение, активность) цветов, отражающих стремление реализовать соответствующие потребности. В свою очередь, на последних, отвергаемых, позициях цветовых рядов детей находились коричневый – 30–35 % (фрустрация значимых потребностей физиологического характера), черный – 25–30 % (отрицание) и серый психологического здоровья – 10 % (стремление спрятаться).

С целью укрепления психологического здоровья воспитанников был разработан и внедрен комплекс «Музыкальная гостиная», который включил в себя систему занятий, направленных на решение образовательных, развивающих и воспитательных задач, предусмотренных Учебной программой дошкольного образования для данной возрастной группы (образовательной области «Музыкальное искусство»), а также нерегламентированную деятельность. Реализация данного комплекса предусматривала широкое использование системы методов и приемов: словесных (дыхательные, фонетические, артикуляционные упражнения, слушание и анализ музыкальных произведений и др.), наглядных (наглядные пособия, карточки, иллюстрации, видеопрезентации, видеоролики музыкально-дидактических игр и др.), практических (музицирование, пропевание попевок, музыкально-ритмические упражнения и др.) и игровых (пальчиковая гимнастика, музыкально-дидактические игры, коммуникативные танцы, валеологические песенки, игровой массаж и др.). Особый интерес у воспитанников

вызвало участие в шумовом оркестре К. Орфа (инсценировании сказок-шумелок «Мышиная история», «Зима в лесу», «Трусливый заяц» и др.), праздничных мероприятиях «Город мастеров» (ко Дню матери), «Новогоднее турагентство Бабы Яги», «Скорый поезд в Веснушкино», «Колядные гулянья», творческом проекте «Дарите людям доброту», способствующих обогащению положительными эмоциями, реализации потребности в творческом самовыражении. Комплекс мероприятий внедрялся в сотрудничестве детского сада и семей воспитанников. Сотрудничество учреждения дошкольного образования и семей воспитанников способствовало повышению психолого-педагогической культуры родителей, формированию у них ценностного отношения к детству, психологическому здоровью ребенка, обогащению реальных возможностей для охраны и укрепления психологического здоровья детей в условиях семьи, в том числе посредством реализации совместной музыкальной деятельности. Совместная реализация разных видов музыкальной деятельности в условиях семьи и учреждения дошкольного образования содействовала укреплению эмоционально близких, доверительных детско-родительских отношений, усилению интереса родителей к развитию своих детей в «специфически детских видах деятельности».

На контрольном этапе исследования выявлена положительная динамика: частота проявлений низкого уровня психологического здоровья снизилась на 10 %, достигнув 5 % случаев; высокий уровень психологического здоровья возрос на 15 %, достигнув 45 % случаев. В результате сравнительного анализа цветовых рядов детей до и после музыкальных занятий обнаружено повышение частоты предпочтений желтого (на 15 %) и снижение частоты предпочтений (с размещением на 1-й и 2-й позициях) черного (на 15 %) и серого (на 10 %) цветов. Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что музыкальная

деятельность является эффективным средством укрепления психологического здоровья детей.

Библиографический список

1. Панько Е.А., Чеснокова Е.П. О самооценности детства и ее поддержке. Минск: Мин. обл. ин-т развития образования, 2019. 96 с.
2. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / сост. Л.М. Семенюк. М., 2003. С. 134–138.
3. Чеснокова Е.П. Психологическое здоровье детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в разных социокультурных условиях // Весці БДПУ. 2021. № 3. С. 60–65.

STRENGTHENING THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF MIDDLE PRESCHOOL AGE CHILDREN THROUGH MUSICAL ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF COOPERATION OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS AND FAMILY

*E.P. Chesnokova, O.V. Bondarenko
(Minsk, Republic of Belarus)*

Abstract

The article is devoted to the problem of psychological health of preschool children and its strengthening through musical activities in the conditions of cooperation between preschool education institutions and families. The results of an experimental study of the psychological health of children of middle preschool age and an analysis of the possibilities of using musical activity as a means of strengthening it are presented.

Key words: *psychological health, musical activity, preschool children, strengthening psychological health, cooperation between preschool education institutions and families.*

**WHICH FACTOR IS MORE IMPORTANT,
SOCIAL SUPPORT OR POSITIVE EMOTION?
THE INFLUENCES BETWEEN RESILIENCE
AND ANXIETY: THE CHAIN MEDIATING ROLE
OF SOCIAL SUPPORT AND POSITIVE EMOTIONS**

Chen Qi, Hao Yingying
(Anshan, China)

Abstract

The mental health issues of preschool teachers are prone to be prominent due to population size and natural growth rate. Improving the resilience of preschool teachers and reducing anxiety can serve as a method to solve the mental health problems of preschool teachers. In this study, 949 preschool teachers were selected to compare the effects of social support and positive emotions that affect the relationship between resilience and anxiety through chain mediating studies. It was found that social support had a greater positive effect than positive emotions. Therefore, it is suggested that when aiming to enhance the psychological resilience and reduce anxiety of preschool teachers, it is necessary to pay attention to the method of providing social support to achieve better results.

社会和个体哪个因素更重要？幼儿教师心理弹性对焦虑的影响：社会支持和积极情绪的链式中介作用
鞍山师范学院教育科学与技术学院

[摘要] 幼儿教师的心理健康问题容易因人口数量和自然增长率而凸显。通过提高幼儿教师的心理弹性降低焦虑，可以作为解决幼儿教师心理健康问题的方法。本研究以949名幼儿教师为对象，通过链式中介作用研究对影响幼儿教师的心理弹性和焦虑关系的社会支持和积极情绪所产生的效果进行比较。结果发现，社会支持产生的积极效果要比积极

情绪要大。因此，提出在提升幼儿教师心理弹性降低焦虑时，要注意通过提供社会支持的方法来实现更佳效果。

[关键词] 焦虑 心理弹性 社会支持 积极情绪 幼儿教师
一、问题提出

人口数量和自然增长率对教师的心理健康有一定影响，预测未来我国教师心理健康问题仍然延续缓慢上升趋势^[8]。在教育体系中，最容易受人口数量和自然增长率影响的幼儿教师心理健康问题在未来更容易凸显。经调查发现，幼儿教师心理健康问题中，躯体化、抑郁、焦虑等得分都显著高于全国常模，并且与其情绪意识水平有密切关联^[7]。幼儿教师心理健康问题与幼儿教师应对压力的心理素质具有密切关系^[1]。而幼儿教师的应对压力的所有心理素质中，心理弹性是其中的一种重要能力。心理弹性为面对压力和问题时，能抵抗压力，解决问题的能力^[6]。

教师的心理弹性能够对心理健康^[4]，心理生活质量、职业适应水平、职业倦怠等都会产生影响。提高教师的心理弹性，对减轻教师的压力，促进教师更高效地开展教育活动具有重要的意义。由此产生一个问题：在心理弹性影响焦虑的过程中，究竟什么因素会对过程产生重要的影响。这个问题的研究结果会决定在有限条件下，提高教师心理弹性的方法。目前所有的因素可以按照因素的所属影响的人群数量分为个体因素和社会因素。对于个体因素包括：积极情绪^[3]、人格、自尊等，在，社会因素则主要与社会支持^[2]、社会适应^[5]、人际关系。根据因素产生的心理动力的强度和动力性，个人因素中积极情绪和社会因素中的社会支持具有较为重要的价值。

综上所述，对于幼儿教师的心理健康的研究具有重要的社会意义。分析幼儿教师心理弹性对焦虑影响的过程中，社会支持和积极情绪所产生影响，对在有限条件下，决定何种方法提升幼儿教师心理弹性水平具有价值。因此，需要对社会支持和积极情绪的链式中介作用进行研究。

二、研究方法

(一) 研究对象

本次研究按照随机取样原则，随机抽取1000名一线幼儿教师作为调查对象，去掉不合格的被试，最终录取为949名，最终录取率为94.9%。

（二）研究工具

本研究采用心理弹性量表（CD-RISC）、焦虑量表（SAS）、领悟社会量表（PSSS）、积极情绪量表作为测试工具。

（三）数据处理

运用spss 26.0软件对收集到的数据进行处理与分析。

三、研究结果与分析

（一）幼儿教师的心理弹性、焦虑、积极情绪和社会支持的现状

数据分析结果显示，幼儿教师心理弹性偏低。处于焦虑状态总人数为180人，占总数19%，其中轻度焦虑为120人，占12.6%，中度焦虑为50人，占5.3%，重度焦虑为10人，占1.1%。与以往研究中焦虑的检出率相比，本研究中幼儿教师中焦虑检出率较高^[7]。

（二）心理弹性、焦虑、积极情绪、社会支持的关系分析

幼儿教师的心理弹性、焦虑、积极情绪和社会支持之间彼此都有显著相关，相关程度从0.389到0.519。本研究进行链式中介效应的模型检验，检验结果为模型的R²为0.24，F值为100.03，模型指数效果极其显著。

幼儿教师的心理弹性、职业压力在社会支持与离职倾向间起链式中介作用分析如表1所示

表1 积极情绪和社会支持的中介效应分析

路径	标准化中介路径	效应值	效应占比 (%)
总效应	—	-0.189	100
直接效应	—	-0.093	49.21
总间接效应	—	-0.096	50.79
心理弹性-积极情绪-焦虑	0.45×-0.13	-0.029	15.34
心理弹性-社会支持-焦虑	0.34×-0.27	-0.045	23.81
心理弹性-积极情绪-社会支持-焦虑	0.45×0.36×-0.27	-0.022	11.64

从表中可知在间接效应中，在路径的效果上，社会支持要高于积极情绪。积极情绪与社会支持两者之间的相互影响路径的效果也非常突出。这表明，社会支持和积极情绪交互所产生影响具有非常高的价值。

四、讨论

(一) 幼儿教师心理弹性的提高对降低焦虑有重要的意义

本研究中，与以往研究相比较，幼儿教师心理弹性的水平较低，但是幼儿教师的检出率较高。这表明，幼儿教师心理健康问题值得重视。基于幼儿教师心理弹性与焦虑的显著负相关，提升幼儿教师心理弹性以降低焦虑具有实际的意义。

(二) 社会因素比个体因素产生了更大的影响

本研究中的路径研究结果发现，社会支持产生的间接效应及其积极情绪产生的相互作用的影响达到总间接效用的69.79%，直接效应的72.04%，总效应的35.45%。通过效应值的分析，在提升幼儿教师心理弹性降低焦虑时，社会因素产生的影响比个体因素要大。因此，在提升幼儿教师心理弹性的时候，最好通过给与升幼儿教师的社会支持的方法实现更好的效果。

参考文献列表

- [1] Rancher C, D M A. Adverse childhood experiences, stress, and resilience among early childhood teachers[J]. Early Childhood Research Quarterly. 2023(62): 186-193.
- [2] Liu X, Ji S. Childhood Maltreatment and Life Satisfaction in Chinese Student Preschool Teachers: The Roles of Resilience and Social Support[J]. BEHAVIORAL SCIENCES. 2022, 11(12): 438.
- [3] Pozo-Rico T, Poveda R, Gutiérrez-Fresneda R, et al. Revamping teacher training for challenging times: Teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies as key teaching competencies[J]. Psychology Research and Behavior Management. 2023: 1-18.

- [4] Volkova E, Rudnova N. Subjective Representations of the Health of Preschool Teachers[J]. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО. 2023, 14(2): 103-115.
- [5] 杨晓静, 丁坤, 黄凯, 等. 拒绝敏感性在留守经历大学生心理弹性与社会适应性关系中的作用[J]. 中国学校卫生. 2021, 42(06): 867-871.
- [6] 蔡丹, 王凤娟, 赵佳林. 青少年的心理弹性及自我概念:一年跟踪的交叉滞后分析[J]. 心理科学. 2018, 41(04): 856-861.
- [7] 张傲子, 张琦, 石小加, 等. 情绪意识对幼儿教师心理健康状态的影响[J]. 中国健康心理学杂志. 2022, 30(01): 65-70.
- [8] 黄潇潇, 靳娟娟, 俞国良. 我国教师群体心理健康问题的特点、影响因素与发展趋势[J]. 中国人民大学教育学报. 2024.

УДК 159.98

**THE EFFECT OF RECIPROCITY DISPOSITIONS
ON INTERPERSONAL RELATIONSHIPS
IN COLLEGE STUDENTS:
INTERPERSONAL COMPETENCE AS A MEDIATOR**

*Zhang Jingmiao, Cen Jinxia, Xu Anqi
(Anshan, China)*

Abstract

The relationship among the positive reciprocity, negative reciprocity, interpersonal competence and interpersonal relationships were examined in order to explore the differences of interpersonal relationships between people with different reciprocity tendency. Methods: 350 college students were investigated with The Personal Norm of Reciprocity Scale, Interpersonal Competence Questionnaire, and College Student Interpersonal Relationships Assessment Scale. Positive reciprocity was significantly correlated to interpersonal

competence, while negative reciprocity was correlated to interpersonal competence and interpersonal relationships; After controlling for sex and age, interpersonal competence played full mediators between the positive reciprocity and interpersonal relationships, and partly mediators between the negative reciprocity and interpersonal relationships. Positive reciprocity is a distinct dimension from negative reciprocity; The reciprocity disposition influences the interpersonal relationships through interpersonal competence, which may provide a theoretical framework for improving the interpersonal relationships of college students with different reciprocity tendency.

Key words: *positive reciprocity; negative reciprocity; interpersonal competence; interpersonal relationships.*

大学生互惠倾向与人际关系：人际交往能力的中介作用
张晶淼，岑锦霞，徐安琪
鞍山师范学院，中国

摘要：探讨中国文化背景下积极互惠倾向和消极互惠倾向对大学生人际关系的影响，以及人际交往能力在两者关系中的中介作用。以350名大学生为被试，使用个体互惠规范量表、大学生人际交往调查诊断表和人际交往能力问卷进行问卷调查。结果表明，人际交往能力完全中介了积极互惠与人际关系之间的关系、部分中介了消极互惠与人际关系之间的关系。积极互惠和消极互惠是两个相对独立的人格维度；个体以德报德的倾向越强，人际交往能力越强，因而人际关系困扰越少，人际关系更加和谐；个体以怨报怨的倾向越强，人际关系困扰越多，同时，人际交往能力越弱，因而人际关系困扰越多，人际关系状况越差。

【关键词】 积极互惠；消极互惠；人际关系；人际交往能力

互惠是一种内化了的社会规范，是个体基于自己的偏好对他人行为的回馈，即奖励他人的助人行为，报复他人的伤人行为^[1]。中国的互惠思想起源于孔子时期，即“以直报怨，以德报德”^[2]。互惠常被认为一种策略行为，被世人所接受和认可，在进化中得到提升和发展，成为社会

规范的一部分。随着时间的推移，互惠规范逐渐内化，互惠演变成了一种行为倾向^[3-5]。Perugini将互惠分为互惠信念和互惠行为倾向，互惠行为倾向包含积极互惠倾向和消极互惠倾向两种行为倾向^[1]。积极互惠倾向者具有“以德报德”的行为倾向；而消极互惠倾向者则有“以怨报怨”的行为倾向。国外研究已表明个体具有稳定的互惠倾向，是一种特殊的人格维度^[3]。然而，积极互惠倾向和消极互惠倾向是同一个人格维度的正反面，还是两个相对独立的人格维度，目前尚不清楚。

互惠和人际关系的关系最早出现在萨特的《辩证理性批判》中，他用“互惠”一词来表达人际关系的新特点^[6]。早期社会交换理论认为，互惠对社会交换有重要影响，社会交换不是以获取物质利益而是以建立良好的人际关系为目标的交换^[7]。Curry B. Hearn和Juliou See Man的研究结果表明个体的人格特质对其认知自身的人际关系情况有重要影响^[8]。互惠倾向作为一种特殊的人格维度，可能是一个影响个体人际关系的重要因素。本研究尝试探索作为特殊人格维度的互惠倾向对个体人际关系的影响。

人际交往能力是指在人际交往过程中，个体具有交往意愿，积极主动参与交往，并且表现出有效和适宜的交往行为，从而使自身与他人关系处于和谐状态的能力^[9]。个体的人际交往能力是除人格外，另一个影响人际关系满意程度与稳定程度状况的重要因素^[10]。人格特质与人际交往能力对人际关系的影响是否存在共同作用，是一个值得探索的问题。

大学生是一个特殊的群体，正处于人生的转折期，是青少年向成年人的过渡，他们正处在人际关系发展、形成的重要阶段。这一阶段的大学生自我认知还在不断更新和完善，对外界关系比较敏感。有研究证实，人际关系会对大学生的心理健康造成一定的影响^[11-12]。

因此，本研究提出以下相应假设：积极互惠与人际关系、人际交往能力相关显著；消极互惠与人际关系、人际交往能力相关显著；人际交往能力在积极互惠和消极互惠与人际关系之间发挥中介作用。

1对象与方法

1.1对象

本研究以中国某普通高校的本科生为研究对象，共发放408份问卷，有效问卷350份，有效问卷占85.78%。其中男生132名，女生218名；一年级学生78名，二年级学生86名，三年级学生90名，四年级学生96名。

1.2研究工具

1.2.1《个体回报规范量表》中文版

该量表是由张镇等人根据Perugini的《个体互惠规范量表》进行修订的中文版，可用于评估中国大学生互惠规范的个体差异，它由三个分量表组成，分别是互惠信念、积极互惠倾向和消极互惠倾向，各由9个项目构成，采用七点等级评分。具有良好的内部一致性信度、重测信度和结构效度^[13]。考虑到本研究的目的，只使用代表行为倾向的积极互惠倾向和消极互惠倾向两个分量表。

1.2.2《大学生人际交往调查诊断表》

该量表由是赵玲编制，该调查表总共涉及到了25个问题。每个小题被勾选，则得1分，不被勾选，则得0分，满分为25分。得分越低该学生在人际交往问题就越少，反之，人际交往问题就越多。该调查表同样具有良好的信效度指标，半分信度达到了0.71，重测信度系数为0.72^[14]。

1.2.3《人际交往能力问卷》中文版

人际交往能力问卷(中文版)由美国加利福尼亚大学洛杉矶分校的心理学家编制，魏源应用该问卷在中国212名大学生中进行测试，发现中文版人际交往能力问卷有较好的内部一致性信度、重测信度和结构效度，适合在中国借鉴用来评估人际交往能力水平。该问卷共设40个题目，包括主动交往、适当拒绝、自我表露、冲突管理与情感支持5个维度，每个维度各有8个题目，采用1-5分五级记分制，数字越大表示该项能力越强，反之则越弱^[10]。

1.3数据收集与处理

通过问卷星程序编辑问卷，线上发放。对回收的问卷进行筛选，剔除无效问卷后，再采用SPSS23.0对收集到的数据进行统计和分析。

2结果

2.1互惠、人际交往能力与人际关系的相关分析

结果如表1所示，积极互惠与消极互惠之间相关显著；积极互惠与人际交往能力显著正相关；消极互惠与人际关系、人际交往能力显著正相关。这说明，大学生的积极互惠倾向得分越高，其人际交往能力越强；大学生的消极互惠倾向得分越高，其人际交往能力越强，存在的人际关系问题越多。

表1 积极互惠、消极互惠、人际关系和人际交往能力的描述和相关分析结果

	<i>M±SD</i>	1	2	3	4
1.积极互惠	43.93±6.84	1.00			
2.消极互惠	39.02±9.01	0.306**	1.00		
3.人际关系	7.65±5.07	0.012	0.172**	1.00	
4.人际交往能力	119.66±21.48	0.343**	0.225**	-0.104	1.00

注：* $P<0.05$ ，** $P<0.001$ ，下同。

2.2互惠对人际关系的影响：人际交往能力的中介作用

采用 SPSS 26.0 中 Process 插件的 Bootstrap 法进行简单中介效应检验，分别考察积极互惠和消极互惠对人际关系的影响，以及人际交往能力的中介效应。考虑到可能存在的混淆作用，对性别(男=1，女=2)和年龄进行了控制，对所有预测变量数据进行中心化处理后运行回归。表 2 结果表明积极互惠能有效预测人际交往能力($\beta=0.344$, $P<0.001$)，人际交往能力对人际关系的预测作用显著($\beta=-0.129$, $P<0.05$)，进一步控制人际交往能力的作用后，积极互惠对人际关系的预测不显著($\beta=0.058$, $P>0.05$)。表3结果表明，消极互惠能有效预测人际交往能力($\beta=0.219$, $P<0.001$)和人际关系($\beta=-0.171$, $P<0.05$)，人际交往能力对人际关系的预测作用显著($\beta=-0.154$, $P<0.05$)，进一步控制人际交往能力后，消极互惠对人际关系的预测作用显著($\beta=0.205$, $P<0.001$)。上述结果表明，人际交往能力完全中介了积极互惠—人际关系，部分中介了消极互惠—人际关系之间的关系。

表2 人际交往能力在积极互惠与人际关系之间的中介效应检验

自变量	模型1		模型2		模型3	
	β	t	β	t	β	t
性别	-0.066	0.256	-0.202	-1.944	-0.092	-0.825
年龄	0.009	-0.591	0.066	1.459	0.017	0.351
积极互惠	0.014	0.175	0.344	6.819**	0.058	1.015
人际交往能力					-0.129	-2.247*
F	0.149		17.728**		1.376	
R^2	0.001		0.133		0.016	

表3 人际交往能力在消极互惠与人际关系之间的中介效应检验

自变量	模型1		模型2		模型3	
	β	t	β	t	β	t
性别	-0.050	-0.460	-0.124	-1.151	-0.069	-0.640
年龄	0.005	0.094	0.088	1.887	0.018	0.382
消极互惠	0.171	3.231*	0.219	4.200**	0.205	3.811**
人际交往能力					-0.154	-2.849*
F	3.611*		7.944**		4.793**	
R^2	0.030		0.064		0.053	

3讨论

首先，尽管本研究发现积极互惠与消极互惠相关显著，但是相关系数仅为0.306，相关较低，这与以往的研究结果相似^[13-14]，这表明积极互惠与消极互惠可能是两个相对独立的结构。积极互惠强调对别人的友善要怀有感激，并予以回应，这与消极互惠强调的“以怨报怨”并非同一概念。在中国文化背景下，积极互惠与消极互惠可能是两个相对独立的人格维度。

其次，本研究发现人际交往能力在积极互惠与人际关系之间发挥完全中介作用，即积极互惠倾向的个体通常人际交往能力更强，进而人际交往中的问题更少，人际关系更加和谐。这可能是因为持积极互惠倾向的个体对人际互动的积极方面更敏感，通常采用以德报德的方式达到人际交往公平，在日常生活中我们通常认为持积

极互惠倾向的个体“性格好”，会更愿意与其进行人际交往，认为给予对方帮助，在日后有更大的可能性得到对方的援助和恩惠。

最后，本研究发现人际交往能力在消极互惠与人际关系之间发挥部分中介作用，即消极互惠倾向的个体通常人际困扰更多，同时，消极互惠倾向的个体通常人际交往能力更弱，进而存在更多的人际交往的问题，导致人际关系状况较差。这可能是由于持消极互惠倾向的个体对人际互动的消极方面更敏感，通过以牙还牙的方式达到人际交往公平，长此以往，怨怨相报，会致使人与人之间的仇恨越来越深，不断加剧人际矛盾。

本研究结果表明，互惠倾向、人际交往能力和人际关系三者之间存在密切的关系，人际交往能力完全中介了积极互惠—人际关系、部分中介了消极互惠—人际关系之间的关系。同时，本研究结果也为大学生的心理健康教育提供参考，鼓励培养大学生的积极互惠倾向，鉴于人际交往能力的中介作用，可通过人际交往能力训练干预来提高不同互惠倾向的大学生的人际关系。

综上所述，积极互惠与消极互惠是两个相对独立的人格维度。个体以德报德的倾向越强，人际交往能力越强，因而人际关系困扰越少，人际关系更加和谐；个体以怨报怨的倾向越强，人际关系困扰越多，同时，人际交往能力越弱，因而人际关系困扰越多，人际关系状况越差。

参考文献

- [1] PERUGINI M, GALLUCCI M, PRESAGHI F et al. The personal norm of reciprocity // *European Journal of Personality*. 2003. 17. 251-283. URL:<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/per.474>(date of application: 12/12/2002).
- [2] 孔子.论语译注.2版.北京:中华书局,1980.
- [3] 李霞, 张建新, 张镇.大学生互惠倾向与生活满意度:感戴的中介作用//*中国临床心理学杂志*. 2015.01.129-132. URL:<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=w1Je9LIFm5C4JZxElnW5gEpd0LPOxdeMPqeZ->

8NmcjOLCECHn-1fBX6BFUeUQ23I9llcVJANI6kIIsH3lc91DnDWplLYomecTshJmXTLKCth8dg4NFg3jIDa-Fnp5V6hx0vVBG3bpe79Ffds7SrEnDQ==&uniplatform=NZKPT&language=CHS (date of application: 08/25/2014).

- [4] Erich C. Dierdorff, Robert S. Rubin. Revisiting Reciprocity: How Accountability, Proactivity, and Interpersonal Skills Shape Obligations to Reciprocate Citizenship Behavior// JOURNAL OF BUSINESS AND PSYCHOLOGY. 2021. URL:<https://link.springer.com/article/10.1007/s10869-021-09743-6>(date of application: 03/25/2021).
- [5] François-Albert Laurent,Nathalie Houlfort,Katherine Malchelosse. Interpersonal Citizenship Behaviors: The Role of Passion for Work in Helping Behaviors Towards Coworkers// CURRENT PSYCHOLOGY. 2021. URL:<http://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-02230-4>(date of application: 08/28/2021).
- [6] 让-保罗·萨特.辩证理性批判.安徽:安徽文艺出版社,1998.
- [7] 邹文箴,田青,刘佳.“投桃报李”——互惠理论的组织行为学研究述评//心理科学进展. 2012.20(011).1879-1888. URL:https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=w1Je9LIFm5Clx-UGj4eU9_1msPElJbT6_yt-MOVMEFgjSonHq62MM01YDGV2ACoXB8YEd1yn-JOrPiVgWkK_j3eNa0EGSiCaMBUgWkITHo54-1iygS-gRDXroO8C38DCVIUt8Vm-1kp5Oc=&uniplatform=NZKPT&language=CHS(date of application: 11/23/2011).
- [8] Hearn C B , Seeman J .Personality integration and perception of interpersonal relationships// Journal of Personality & Social Psychology.1971.18(2).138. URL:<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/5578256/>(date of application: 05/19/1971).
- [9] 王英春,邹泓.青少年人际交往能力的类型及其与友谊质量的关系//中国特殊教育. 2009. 2. 75—79. URL:<https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=w1Je9LIFm5Bhg->

OSJdA_5VksX0d829tOIgo25M4fBZrDX712G4JbW7Kba
PDzoVMTiG7gv0YjpGuPAfqCQBY53PvfS1a4iGNAg1S
cqjuLalXSsgRXq36reHJXAu6NnW1yIr2EAQDvqpU=&u
niplatform=NZKPT&language=CHS.

- [10] 魏源. 人际交往能力问卷在大学生中应用的信效度评价//中国学校卫生. 2005. 12. 1046-1048. URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=w1Je9LIFm5AcSztUJw1SC2H1Oikd9s502aW8Pq6dazPRZDK0rWpJEsR6J_IUzq9TS1BfhKAoefu51YdfYuq6EXxda0Lxv40IOi1I4XARGG7KrtCUqWAbQt8qc-LIr8xylojLaWuhabc=&uniplatform=NZKPT&language=CHS (date of application: 03/28/2005)
- [11] 辛自强, 张梅, 何琳. 大学生心理健康变迁的横断历史研究//心理学报. 2012. 44(5). 664—679. URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=w1Je9LIFm5DjahFUVhEWvBncnKle-9yah3Fy4UJAKixpsJ5XdTwR57Tam_p5kpgzIrO4YntSe21S06R6OA23IyEs98vjJ1NDVhaaXA3oJFkk4_2aaMkDaw6LOYLJMFULXhkkzrZIXaY=&uniplatform=NZKPT&language=CHS (date of application: 08/24/2011)
- [12] 刘文, 韩静, 张丽娜. 大学生人际交往能力与心理健康关系的研究//中国特殊教育. 2008. 3. 71—80. URL: https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=w1Je9LIFm5BB5LB0w-NdtGETaK-u_3AvH6x_nRjyLuKfmLoUcGvkg0gJ1WnFx_G2xqFnrcF9y1i2nAVYhS7W4803MFXWMh3CPEezE3jpP8KzCTXUFUfi0Y4z24jvyg78jop21M0Er_E=&uniplatform=NZKPT&language=CHS
- [13] ZHANG Z, ZHANG J X. Belief in Reciprocity in a Chinese Sample//Psychological Reports. 2012. 111. 269—280. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23045869/> (date of application: 08/24/2012)
- [14] 段鑫星, 赵玲. 大学生心理健康教育. 2版. 北京: 科学出版社, 2008.

**A STUDY ON THE INFLUENCE OF SELF-EFFICACY
ON COLLEGE STUDENTS' ACADEMIC BURNOUT –
A CASE STUDY OF A UNIVERSITY IN LIAONING PROVINCE**

*Wang Ying, Lin Hongzhu, Peng Yunzhu
(Anshan, China)*

Abstract

Academic self-efficacy refers to learners' beliefs about their ability to complete academic tasks. Self-efficacy will affect academic performance, learning efficiency, academic burnout, etc. During the learning process, students may experience dual physical and psychological exhaustion due to external pressure, leading to resistance towards learning, such as disgust towards school, resistance towards teachers and classmates, and suspicion of self-learning ability. Therefore, it is of great significance to reduce the degree of academic burnout by improving the level of college students' academic self-efficacy.

This paper uses the random sampling method to select 201 college students from many universities as subjects to conduct a questionnaire survey, and analyzes the status quo of college students' academic self-efficacy and academic burnout, as well as the relationship between the two. The research results show that: the low sense of achievement factor in college students' academic burnout has significant differences in the level of student origin, which is reflected in that the scores of students from rural areas are significantly higher than those from urban areas; there are significant differences in the factors of emotional depression and inappropriate behavior among college students' academic burnout at the grade level, with higher scores in higher grades compared to lower grades; the academic self-efficacy of college students is above the middle level, which is significantly affected by the factors of student origin. There are differences in the total score of academic self-efficacy and its various sub dimensions at the level of student origin, which shows that students from cities scored significantly higher than those from rural areas. There is a significant negative relationship between academic self-efficacy and academic burnout factors. Academic self-ability can negatively predict academic fatigue.

Key words: *academic self-efficacy; academic self-ability; college student.*

自我效能感对大学生学业倦怠影响研究——以辽宁省某高校为例

王颖 林洪竹 彭韵竹

1引言

国家统计局发布的最新数据表明，2023年中国大学毕业生人数预计会达到1158万，大量的毕业生涌入社会。然而疫情之后，经济相对低迷，就业岗位相对饱和，个别企业经营不善而倒闭，能够为大学生提供的岗位少之又少，所以几百万的大学生面临找工作难，就业难的大问题，由此产生了巨大压力。大学生在进入大学之后，更多的可以自由支配的时间，更多的外界的诱惑会使初入大学的大一学生陷入惶恐、迷茫的生活中；在大二的时候会因为学业的落后而产生倦怠感；在大三大四时，面临论文、实习、就业的问题，更无法静下心来提升自己，产生厌倦情绪。而学业倦怠是指学生因长期承受高课业压力和负担，从而致使精力耗竭的一种现象，通常表现为学生对课业及活动的热情减退甚至消失、与老师和同学态度冷漠关系疏远、对学业持消极态度（Meler, S. F., &Schmeck, R. R., 1985）。在以往的研究中发现，自我效能感与学业倦怠存在显著相关，即自我效能感低的学生，自主学习能力较低，学业倦怠的程度较高，所以在本研究中学业自我效能感显著预测学业倦怠。学业自我效能感是指一个人对自己能成功地完成学业的自信和判断，是对自身避免失败能力的评估也是对顺利取得成功的评估。胡炜婕（2021）对高中生的学业倦怠和自我效能感进行相关研究，得出结果学业自我效能感与学业倦怠的四个因子呈显著负相关，学业倦怠与学业自我效能感的两个因子呈显著负相关。张家蕊（2022）通过对贵州大学城中各所大学的一部分学生进行线上问卷调查，得出结果，低自我效能感的个体有较严重的学习倦怠，而倦怠所产生的消极情绪会进一步阻碍大学生的学业发展。

2研究对象

本研究以随机取样的方法选取辽宁省某高校的大学生，共201人，分别来自于大一到大四四年级，本研究将大

一、大二年级的学生分为低年级组；大三、大四年级的学生分为高年级组。男女生都有，但男性被试较少。进行集体测试，共发放 201份问卷，回收 183份，有效率为 91.04%。

3研究工具

(1) 《大学生学习倦怠问卷》

由连榕等人编写的《大学生学习倦怠问卷》共20项，共分3个因素，其中：情绪低落（8题）、行为不当（6题）、成就低下（6题）。

这个量表的三个部分和总量表的相关性分别是 0.914, 0.799, 0.704 ($\rho < 0.001$)，整体的克隆巴赫 alpha系数是 0.865，各个方面的 alpha系数是：情绪低落 0.812，行为不当 0.704，成就感低 0.731，这说明这个量表有很好的结构效度和很高的内部一致性。本问卷采取5个等级的评分体系，每一道问题的反面都会给出相应的分数。被试的分数愈高，说明其有较高的学习倦怠水平。反向计分：1、3、6、8、11、13、15、18；情绪低落因子：4、7、9、17、5、2、20、12；行为不当：1、10、16、14、19、8；成就感低：3、15、11、13、6、18。

(2) 《学业自我效能感量表》

《学业自我效能感量表》由梁宇颂和周宗奎编制，共 22个项目，2个维度：学习能力效能感和学习行为效能感，前11题为学习能力自我效能感维度，后11题为学习行为自我效能感维度。量表采用 5 级评分，得分越高表示学业自我效能感水平越高。在本研究中各因子及总量表的内部一致性系数为：0.87、0.68、0.78。两个维度的克隆巴赫 alpha分别为 0.520和 0.752，总量表的克隆巴赫 alpha系数 0.817。

4研究程序

回收问卷后通过数据分析探究不同年级的大学生自我效能感的差异；不同年级大学生学业倦怠程度的差异；自我效能感与学业倦怠的关系。

5数据的处理与分析

使用 SPSS23.0 对数据进行分析，用到 T检验，相关分析等统计方法。

6 研究结果

6.1大学生学业倦怠与学业自我效能感的相关情况

6.1.1相关情况

对大学生学业倦怠与学业自我效能感及各因子进行相关分析。大学生学业倦怠与学业自我效能感的相关系数如表 1所示。

表1 表1 大学生学业自我效能感和学业倦怠总分及各维度的相关矩阵

	1	2	3	4	5	6	7
1.学习能力自我效能感	1						
2.学习行为自我效能感	.821**	1					
3.学业自我效能感	.975**	.928**	1				
4.情绪低落	.250**	.080	.195**	1			
5.行为不当	-.173*	-.297**	-.230**	.645**	1		
6.成就感低	-.763**	-.690**	-.768**	-.437**	-.034	1	
7.学业倦怠	-.278**	-.415**	-.344**	.770**	.849**	.182*	1

**. 在 0.01 级别（双尾），相关性显著

*. 在 0.05 级别（双尾），相关性显著

大学生学业倦怠与学业自我效能感总分明显呈现为消极对立的反向关系（ $r=-0.344$, $p<0.001$ ）；学业自我效能感与学业倦怠的两个因子呈显著负相关，学业倦怠与学业自我效能感的两个因子呈显著负相关。在各因子间，除情绪低落和学习行为自我效能感不相关以外，学业自我效能感的两个因子（学习能力效能感、学习行为效能感）与学业倦怠的三个因子（情绪低落、行为不当、成就感低）之间两两相关显著（ $p<0.01$ ）

6.1.2回归情况

通过线性回归分析又更深层次的研究了大学生群体学业自我效能感对学业倦怠的影响。大学生学业自我效能感对学业倦怠的回归模型如表13所示。

表13 学业自我效能感对学业倦怠的回归模型

因变量	预测变量	B	Beta	R	ΔR^2	F
学业倦怠	常量	75.513				
	学业自我效能感	-0.220	-0.344	0.524	0.262	24.287***

大学生学业自我效能感对学业倦怠的预测值达到26.2% (矫正的 $R^2=0.262$)。大学生的学业自我效能感对学业倦怠的回归系数达到显著性水平 ($p<0.001$)。建立回归方程为： $y=-0.220x+75.513$ 。其中 y 表示学业倦怠， x 表示学业自我效能感。

7 讨论与分析

7.1 大学生学业倦怠与学业自我效能感的相关分析

7.1.1 相关分析

结果表明，大学生的学业倦怠与其学习自我效能感的得分存在着显著的负相关，同时学业自我效能感的两个因素与学业倦怠的三个因素两两之间也存在相关（学习行为自我效能感与情绪低落除外）。曾小英、张霞、张家燕等人的研究得出相同的结论。陈爱贞、吴敏、胡炜婕等人对不同学历背景下的学生的调查支持该结论。学生的学业自我效能感较低时，不再相信自己有顺利完成学习任务的能力，对学习失去兴趣，从而情绪低落，产生一些厌学行为，也无法从学习中得到成就感，增加学业倦怠的情况；反过来，当学生产生学业倦怠，在学习中使自己身心疲惫，认为自己不再能够取得好的成绩，学业自我效能感也会降低。

7.1.2 回归分析

学业自我效能感的提高会降低学生的学业倦怠水平，陈爱贞、张霞、胡炜婕等人对不同学习阶段的学生进行研究，其结果都支持该结论。由于学业自我效能感高的学生对于自己学习能力抱有信心，能够利用自己的学习能力来规划自己的学习，并且用良好的学习态度来规范自己的学习，从而让自己在学习上更有信心。当高学业自我效能感的学生获得优异的成绩的时候会情绪高涨，具有成就感得同时能更加热爱学习，从而降低学业倦怠；相反，低学业自我效能感的同

学，容易在产生消极的情绪体验，当成绩不是特别可观时，就无法获得成就感，产生挫败感，产生厌学情绪，也无法规范自己的行为，从而加深了学生的学业倦怠。

由此，提高学业自我效能水平对于改善低落情绪，规范学习行为，获得学习成就感是十分有必要的。在一切问题解决之后成绩的提高是水到渠成的，学业倦怠也会得到相应的缓解。

参考文献

- [1] 胡炜婕. 高中生学业自我效能感与学业倦怠的关系及干预研究[D]. 河北师范大学,2021
- [2] 张家蕊,冯钊,熊敬花,黄列玉. 大学生学业自我效能感对学习倦怠的影响：学业拖延的中介作用[J]. 济宁医学院学报,2022,45(04):252-256.
- [3] 杨丽娴,连榕. 学习倦怠的研究现状及展望[J]. 集美大学学报,2005(2):55
- [4] 边玉芳. 学习自我效能感量表的编制[J]. 心理科学,2004,27(5):1218-1222
- [5] 张妍. 七年级学生学业倦怠与学业自我效能感的关系研究[J]. 课程教育研究, 2020(32):2
- [6] 张静, 刘靖文,吴庆麟. (2012). 初中生成就目标、元认知、自我效能感与学业成绩的关系模型. 心理研究, 5(01), 85-88.
- [7] ŞUTEU L. Self-Efficacy and Perceived Academic Stress in Prospective Elementary Teachers[J]
- [8] Pines A, Aronson E, Kafry B. Burnout: From Tedium to Personal Growth[J]. Free Press, New York,1981,56:342.
- [9] Meler, S. F., &Schmeck, R. R. (1985). The Burned-out College Student: A Descriptive Profile. Journal of College Student Personal, 26(1), 63-69.
- [10] Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Sala nova M, Bakker AB. Burnout and engagement in university students: A cross national study[J]. Journal of Cross-Cultural Psychology,2002,33: 46481

**PHYSICAL ENVIRONMENT DESIGN IN
CHILDREN'S LEARNING SPACES: MANAGEMENT
AND ARCHITECTURAL APPROACHES FOR
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

*F. Wiriantari, G.A. Mahanavami
(Denpasar, Indonesia)*

Abstract

Children's education is an important element for quality personality development. The learning environment plays an important role in shaping the learning experience and psychological well-being. Children experience optimal development when they feel happy and comfortable in a supportive environment, both in design and facilities. Research concludes that factors that support children's development in kindergarten include the quality of teachers, activity programs, and physical environment. To facilitate activity programs and ensure optimal growth and development of children, it is necessary to provide a physical environment that meets children's needs. To overcome these challenges, a management and architectural approach when designing the physical environment of children's learning spaces is very important. By integrating effective management principles and innovative architectural concepts, learning spaces can be designed as places that encourage active learning, creativity, social interaction and children's psychological well-being.

Key words: *children's education, learning environment, psychological well-being.*

Children's education is an important aspect in the formation of quality individuals. The learning environment has a significant role in shaping the learning experience and psychological well-being. Various studies show that the physical environment of a learning space has a direct impact on children's

cognitive, emotional and social development. The environment is considered relatively better if it is supported by facilities and infrastructure [1]. The design has a significant impact on children's development. Children will experience optimal growth when they feel happy and comfortable in a supportive environment, both in terms of design and facilities. The research results concluded that factors that support children's development in kindergarten include the quality of teachers, activity programs, and physical environment [2]. To ensure the smooth running of activity programs and optimal development of children, it is necessary to prepare a physical environment that suits their needs.

In the context of designing the physical environment of children's learning spaces, there are challenges that need to be overcome. Some learning spaces do not pay attention to important aspects such as the availability of natural light, flexible space arrangements, ergonomic comfort, and sensory stimulation needed to create an environment that supports children's psychological well-being. Management and architectural approaches in the design of the physical environment of children's learning spaces are very important to overcome these challenges.

By integrating effective management principles with innovative architectural concepts, learning spaces can be designed to be places that facilitate active learning, creativity, social interaction, and children's psychological well-being. Through in-depth research in this area, a better understanding can be developed of how factors in the physical environment of children's learning spaces influence their psychological well-being. Thus, it is hoped that this research can make a significant contribution to the development of more effective and sustainable learning space design practices, which in turn will strengthen the foundations of children's education for a better future.

A review of the literature on the relationship between the physical environment and children's psychological well-being

The child's learning environment will influence learning achievement. The learning environment is very important in developing children's achievements both in terms of knowledge (cognitive), relative attitudes (affective) and skills (psychomotor). The learning environment can be divided into two: natural environment and artificial environment.

Huppert said that a child's psychological well-being is a combination of feeling good and functioning effectively. Children with high psychological well-being have feelings of joy and happiness so they are able to concentrate better [3]. Apart from that, Huppert also mentioned that the physical environment greatly influences the formation of children's psychological well-being, especially in learning activities. Maslow's theory places individual psychological and emotional needs at the highest level in the hierarchy of human needs [4]. In physical environmental design, this theory suggests the importance of creating a safe, comfortable, and supportive environment for children so that they can feel accepted, valued, and can actualize themselves. Piaget's theory of cognitive development emphasizes that children learn through active interaction with their physical environment [5]. In children's learning room design, this concept suggests the importance of creating an environment that allows children to explore, experiment and interact with learning materials actively.

Management and architectural concepts in children's learning room design

Concept of architecture special behavior children's behavior as a subject of planning will be an educational forum capable of accommodating adaptive activities for teachers and helping to optimize the process of growth and development in children. In the process, the framework is a force based method that places

children as the main caregiver and their activities as the main force. The force attribute is the main concept in design that is in harmony with the architectural aspects of children's learning rooms. The concept of architecture for a children's study room is very relevant to the scale of the space-forming elements, the concept of waste, and the handling of colors and materials in the waste which must be adjusted from the children's view. Besides that, there are facades, lighting systems and lighting, use of colors and materials in buildings that are adapted to the needs of children and the conditions of the environment [3].

Physical, cognitive and psychosocial conditions in childhood are still in the process of becoming perfect. At this time, children need environmental conditions that can support their development process. The proportions of designs for children will of course be different from the proportions of designs aimed at humans with normal body sizes (adults). Apart from the proportion of body size, the perception that children have of the environment around them is certainly different from the perception of adults whose intelligence is already at a mature stage [6]. Adjusting the scale of buildings that are safe and conducive for children and in accordance with children's character and anthropometry. The use of color combinations in building elements is based on children's perception of color. The mass arrangement and shape of the building is based on a child's perspective [7]

Management strategies to create supportive learning conditions for children involve several factors, including physical and social aspects. Physical aspects include all physical elements around students while studying, such as classrooms, learning equipment or materials, lighting, color, decoration and room arrangement. Meanwhile, the social aspect includes interactions that occur during the learning process, such as interactions between students, interactions between students and teachers, as well as interactions with other learning sources. Teachers can increase the effectiveness of classroom learning by implement-

ing good classroom management, which involves creating a supportive learning environment, providing motivation to students, providing variety in learning, arranging a structured learning schedule, and demonstrating a positive work ethic [1].

Aspects of physical environmental design that influence children's psychological well-being

Several important points that must be considered in the design of the physical environment to achieve children's psychological well-being are:

1. Scale of space forming elements; the scale or size is adjusted according to the child's proportions while still prioritizing safety factors [8].

2. Building shape; If viewed from a psychological perspective, creating a familiar «image» will make it easier to adapt to a new environment.

3. Fasad; using colors that are reflective and can create feelings of calm, warmth and comfort for children. Bright colors will also generate creative ideas for children.

4. Lighting; good lighting is able to maximize natural light in an effort to save energy. The use of elements capable of reflecting light is also recommended at certain angles to reflect existing light [5]. Artificial lighting is used for rooms that are in the middle or that have little access to the outside of the building, so they do not receive enough sunlight. Apart from that, artificial lighting is also used when the intensity of sunlight is not too strong due to cloudy weather.

5. Temperature; the ideal temperature range for learning activities is 17-22°C. Because the average temperature of the area (24-31°C) is higher than the ideal temperature, indoor learning areas need to use air conditioning [9].

6. Colors: colors in spaces that accommodate children's activities use a variety of colors on the yellowish orange to blue color spectrum [10]

7. Another element that needs to be considered is the use of materials that are not harmful to children, slippery and heavy materials or containing hazardous materials should be avoided [8].

References

1. B.F. Aprilia and S. Trihantoyo, “Strategi Manajemen Kelas Dalam Meningkatkan Efektifitas Pembelajaran,” *J. Inspirasi Manaj. Pendidik.*, vol. 08, no. 04, pp. 434–449, 2020.
2. M.S. Ramadhani, “Pengaruh Lingkungan Belajar Terhadap Hasil Belajar Peserta Didik Kelas Iv Di Sekolah Dasar Negeri 2,” pp. 1–35, 2022, [Online]. Available: [http://repository.radenintan.ac.id/22891/1/SKRIPSI BAB 1%262.pdf](http://repository.radenintan.ac.id/22891/1/SKRIPSI%20BAB%201%20262.pdf)
3. S.E. E. Profile, “Psychological Well-being,” no. June, 2023.
4. A.H. Maslow and C. D. Green, “A Theory of Human Motivation Classics in the History of Psychology An internet resource developed by,” no. 1943, 2000, [Online]. Available: <http://www.livrosgratis.com.br>
5. T.J. et al James W, Elston D, “濟無No Title No Title No Title,” *Andrew’s Dis. Ski. Clin. Dermatology.*, pp. 11–27, 20AD.
6. B. Jude, U. Aniakor, I. M. Onuorah, and O. Calistus, “Exploring The Use Of Architectural Elements To Promote Wellbeing Via Social Interaction In Centers For Autistic Children,” no. February, 2024.
7. D. Davis, T. Chalabi, and B. Berbank-Green, “Towards an Architecture for A-life:II,” no. May 2020, 1999.
8. N. Rahmadini and T. A. Rasyid, “Student Character Building Methods on Distance Education,” *Int. J. Ethno-Sciences Educ. Res.*, vol. 1, no. 4, pp. 88–92, 2021, doi: 10.46336/ijeer.v1i4.243.
9. T. Kanak and K. Berbasis, “Tugas Akhir-Da 184801,” 2020.
10. P.I.A. Jaya, I. Putra, and I. B. G. Primayatna, “Penerapan Konsep Perancangan Ruang Dalam Dan Ruang Luar Pada Sekolah Pendidikan Anak Usia Dini Di Denpasar, Bali,” *Simdos.Unud.Ac.Id*, no. 1, pp. 343–346.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Арамачева Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: ludvik_76@mail.ru

Белявцева Олеся Сергеевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, Новосибирский государственный университет экономики и управления (Новосибирск, Россия); e-mail: olesya.belyavtseva@mail.ru

Бондаренко Ольга Владимировна – студент 5 курса факультета дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка; музыкальный руководитель, «Ясли-сад № 41» ОАО «Беларуськалий» (Минск, Республика Беларусь); e-mail: olgaafonina1975@gmail.com

Бочарова Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: bjulija1305@yandex.ru

Булукова Ирина Игоревна – заведующая, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 231» (Красноярск, Россия); e-mail: bulukova_@mail.ru

Васильева Валерия Викторовна – аспирант кафедры социальной педагогики и социальной работы, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия), представительство Россотрудничества в Монголии, Русский Дом в Улан-Баторе (Монголия, Улан-Батор); e-mail: ladalondon@yandex.ru

Вербянова Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); ORCID ID: 000-0002-4948-0012; e-mail: verbianova@kspu.ru

Вириантари Фриса – кандидат технических наук, проректор по научной работе, университет Движендра, (Денпасар, Индонезия); e-mail: mehaswarimolek@gmail.com

Гох Анатолий Федорович – кандидат культурологии, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: an_goh@mail.ru

Груздева Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: gruzdeva@kspu.ru

Дмитриева Наталья Юрьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru

Дубовик Евгения Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: dubovikev@kspu.ru

Елупахина Алеся Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры методик дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (Минск, Республика Беларусь); e-mail: alesiyelupakhina@gmail.com

Ивановская Инна Михайловна – преподаватель кафедры методик дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (Минск, Республика Беларусь); e-mail: ivanovskaya_im@mail.ru

Каблукова Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: kablukova@kspu.ru

Карабухина Алена Евгеньевна – обучающийся бакалавриата, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: Alyonaleka2003@yandex.ru

Карпушева Наталья Николаевна – старший воспитатель, му-

ниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия); e-mail: natalya_karpusheva@mail.ru

Князькина Ирина Владимировна – воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Козлова Ольга Викторовна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: bulgosha@yandex.ru

Кольман Татьяна Юрьевна – обучающийся бакалавриата, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: kolman98@mail.ru

Кондрашова Алена Сергеевна – руководитель структурного подразделения, МБДОУ № 204 (Красноярск, Россия); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Конивченко Юлия Александровна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: kon1121@mail.ru

Куимова Надежда Владимировна – воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Кухар Марина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: mari-kukhar@yandex.ru

Лысенко Ксения Дмитриевна – педагог-психолог, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия);
e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Мамедова Анна Владиславовна – обучающийся бакалавриата КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия);
e-mail: mamedova.aniuta2016@yandex.ru

Матрехина Наталья Валерьевна – заведующая, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Маханавами Густу Аю – кандидат наук в области управления, Институт управления Хандаяни (Денпасар, Индонезия);
e-mail: gustiayumahanavami@gmail.com

Наприенко Дарья Сергеевна – воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия);
e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Ниводничева Марьянна Романовна – обучающийся бакалавриата, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия);
e-mail: annaram975@mail.ru

Николаева Наталья Александровна – воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия);
e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Новикова Дарья Вадимовна – старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: dv_10@kspu.ru

Петрова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: petrova10_2010@mail.ru

Плотникова Виктория Николаевна – воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Поздеева Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольной педагогики, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (Минск); e-mail: pozdeeva_t@inbox.ru

Попова Наталья Владимировна – магистрант института психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: na20ta01lya@inbox.ru

Солдатова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Гродненский государственный университет им. Янки Купалы (Гродно, Республика Беларусь); e-mail: olga.zavadskaja@yandex.ru

Сходцева Ирина Викторовна – учитель-логопед, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Сычева Оксана Александровна – воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным

осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Сялицкая Анна Лерьевна – старший преподаватель кафедры общей и детской психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (Минск, Республика Беларусь); e-mail: anetta20051@yandex.ru

Тарашанская Любовь Витальевна – воспитатель, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 204 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» – «Базовый детский сад» (Красноярск, Россия); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Тихонович Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: tata_8307@mail.ru

Улыбина Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия); e-mail: ekaterina25@kspu.ru

Финькевич Людмила Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и детской психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (Минск, Республика Беларусь); e-mail: ludfink@yandex.ru

Чеснокова Елена Петровна – старший преподаватель кафедры общей и детской психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (Минск, Республика Беларусь); e-mail: helentaurus@mail.ru

Шебеко Валентина Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методик дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (Минск, Республика Беларусь); e-mail: walja-schebeko@mail.ru

Шенцов Георгий Александрович – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия);
e-mail: shentsovga@kspu.ru

Шкерина Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия);
e-mail: Shkerinat@mail.ru

Якубовская Анастасия Евгеньевна – обучающийся бакалавриата, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск, Россия);
e-mail: nast3ch@yandex.ru

Чэнь Ци – преподаватель психологии, бакалавр естественных наук, магистр педагогических наук, Институт педагогических наук и технологий; (Аньшань, Китай); e-mail: inter@kspu.ru

Хао Иньин – бакалавр естественных наук, магистр педагогических наук, Институт педагогических наук и технологий (Аньшань, Китай); e-mail: inter@kspu.ru

Чжан Цзинмяо – магистр педагогических наук, Аньшаньский педагогический университет, Институт педагогических наук и технологий (Аньшань, Китай); e-mail: jkyzjm@126.com

Цэнь Цзинься – бакалавр естественных наук, Аньшаньский педагогический университет, Институт педагогических наук и технологий (Аньшань, Китай); e-mail: jkyzjm@126.com;

Сюй Аньци – студент бакалавриата, Аньшаньский педагогический университет, Институт педагогических наук и технологий (Аньшань, Китай); e-mail: jkyzjm@126.com

Ван Ин – бакалавр педагогических наук, Аньшаньский педагогический университет, Институт педагогических наук и технологий (Аньшань, Китай); e-mail: inter@kspu.ru

Линь Хунжун – бакалавр педагогических наук (Аньшань, Китай); e-mail: inter@kspu.ru

Пэн Юньчжу – магистр прикладной психологии, Аньшаньский педагогический университет, Институт педагогических наук и технологий (Аньшань, Китай); e-mail: inter@kspu.ru

Aramacheva Lyudmila Viktorovna – PhD (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology, Associate Professor of the KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia);
e-mail: ludvik_76@mail.ru

Belyavtseva Olesya Sergeevna – senior lecturer of the Department of Physical Education and Sports, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia);
e-mail: olesya.belyavtseva@mail.ru

Bocharova Yulia Yuryevna – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia);
e-mail: bjulija1305@yandex.ru

Bondarenko Olga Vladimirovna – 5th year student of the Faculty of Preschool Education, BSPU named after M. Tank; musical director, «Nursery-garden No. 41» of JSC «Belaruskali» (Minsk, The Republic of Belarus); e-mail: olgaafonina1975@gmail.com

Bulukova Irina Igorevna – head of municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 231» (Krasnoyarsk, Russia);
e-mail: bulukova_@mail.ru

Chesnokova Elena Petrovna – senior lecturer of the department of general and child psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, The Republic of Belarus);
e-mail: helentaurus@mail.ru

Dmitrieva Natalia Yurievna – PhD (Philosophy), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia);
e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru

Dubovik Evgeniya Yurievna – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dubovikev@kspu.ru

Finkevich Liudmila Vladimirovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Child Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, The Republic of Belarus); e-mail: ludfink@yandex.ru

Gokh Anatoly Fedorovich – PhD (Cultural Sciences), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: an_goh@mail.ru

Gruzdeva Olga Vasilyevna – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: gruzdeva@kspu.ru

Ivanovskaya Inna Mikhailovna – Lecturer of the Department of Methods of Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, The Republic of Belarus); e-mail: ivanovskaya_im@mail.ru

Kablukova Inna Gennadijevna – PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: kablukova@kspu.ru

Karabukhina Alyona Evgenievna – student of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: Alyonaleka2003@yandex.ru

Karpusheva Natalya Nikolaevna – senior teacher, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: natalya_karpusheva@mail.ru

Knyazkina Irina Vladimirovna – teacher, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Kolman Tatyana Yuryevna – undergraduate student at KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: kolman98@mail.ru

Kondrashova Alena Sergeevna – head of the structural unit, Municipal budgetary preschool educational institution No. 204 (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Konivchenko Yulia Aleksandrovna – master’s student, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: kon1121@mail.ru

Kozlova Olga Viktorovna – senior lecturer of the department of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: ilinich@kspu.ru

Kuimova Nadezhda Vladimirovna – teacher, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Kukhar Marina Alekseevna – PhD (Philology), Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: mari-kukhar@yandex.ru

Lysenko Ksenia Dmitrievna – teacher-psychologist, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Mahanavami Gusti Ayu – Dr., S.E., M.M., Sekolah Tinggi Ilmu Manajemen Handayani (Denpasar, Indonesia); e-mail: gustiyumahanavami@gmail.com

Mamedova Anna Vladislavovna – undergraduate student at KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia);
e-mail: mamedova.aniuta2016@yandex.ru

Matrehkina Natalia Valeryevna – head of municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Naprienko Daria Sergeevna – educator, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Nikolaeva Natalia Alexandrovna – teacher, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Nivodnicheva Marianna Romanovna – student of KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: annaram975@mail.ru

Novikova Daria Vadimovna – Senior lecturer at the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia);
e-mail: dv_10@kspu.ru

Petrova Tatyana Ivanovna – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia);
e-mail: petrova10_2010@mail.ru

Plotnikova Victoria Nikolaevna – teacher, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Popova Natalia Vladimirovna – undergraduate student, master’s student at the Institute of Psychological and Pedagogical Education, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia);
e-mail: na20ta01lya@inbox.ru

Pozdeeva Tatyana Vasilievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Preschool Pedagogy, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, The Republic of Belarus); e-mail: pozdeeva_t@inbox.ru.

Shebeko Valentina Nikolaevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Methods of Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, The Republic of Belarus);
e-mail: walja-schebeko@mail.ru

Shentsov Georgy Alexandrovich – master’s student, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: shentsovga@kspu.ru

Shkerina Tatyana Alexandrovna – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia);
e-mail: Shkerinat@mail.ru

Syalitskaya Anna Lerjevna – Senior Lecturer, Department of General and Child Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, The Republic of Belarus);
e-mail: anetta20051@yandex.ru.

Skhodtseva Irina Viktorovna – teacher-speech therapist, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Soldatova Olga Vasilievna – PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Department of pedagogy and social work, Yanka Kupala State University of Grodno (Grodno, Republic of Belarus);
e-mail: olga.zavadskaja@yandex.ru

Sycheva Oksana Aleksandrovna – teacher, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Tarashchanskaya Lyubov Vitalievna – teacher, municipal budgetary preschool educational institution «Kindergarten No. 204 of a general developmental type with priority implementation of activities in the physical direction of children’s development» – «Basic kindergarten» (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: dou204@mailkrsk.ru

Tikhonovich Tatyana Yurevna – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: tikhonovich@kspu.ru

Ulybina Ekaterina Vladimirovna – senior lecturer of the department of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: ekaterina25@kspu.ru

Vasilieva Valeria Viktorovna – postgraduate student of the Institute of Social and Humanitarian Technologies of the KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia), representative office of Rossotrudnichestvo in Mongolia, Russian House in Ulaanbaatar (Mongolia, Ulaanbaatar); e-mail: ladalondon@yandex.ru

Verbianova Olga Mikhailovna – PhD (Biology), Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID ID: 000-0002-4948-0012; e-mail: verbianova@kspu.ru

Wiriantari Frysa – Dr., S.T., M.T., Department of Architecture, Engineering Faculty, Dwijendra University (Denpasar, Indonesia); e-mail: mehaswarimolek@gmail.com

Yelupakhina Alesia Valentinovna – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of preschool education methods, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (Minsk, The Republic of Belarus); e-mail: alesiyelupakhina@gmail.com

Yakubovskaya Anastasia Evgenievna – undergraduate student at KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); e-mail: nast3ch@yandex.ru

Chen Qi – teacher of psychology, Bachelor of Science, Master of Education, School of Educational Sciences and Technology; (Anshan, China); e-mail: inter@kspu.ru

Hao Yingying – Bachelor of Science, Master of Education, School of Educational Science and Technology (Anshan, China); e-mail: inter@kspu.ru

Zhang Jingmiao – Master of Education, Anshan Normal University, School of Educational Sciences and Technology (Anshan, China); e-mail: jkyzjm@126.com

Cen Jinxia – Bachelor of Science, Anshan Normal University, School of Educational Sciences and Technology (Anshan, China); e-mail: jkyzjm@126.com

Xu Anqi – undergraduate student, Anshan Normal University, School of Educational Science and Technology (Anshan, China); e-mail: jkyzjm@126.com

Wang Ying – Bachelor of Education, Anshan Normal University, School of Educational Science and Technology (Anshan, China); e-mail: inter@kspu.ru

Lin Hongzhu – Bachelor of Education (Anshan, China); e-mail: inter@kspu.ru

Peng Yunzhu – Master of Applied Psychology, Anshan Normal University, School of Educational Sciences and Technology (Anshan, China); e-mail: inter@kspu.ru

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА:
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Сборник статей в двух частях

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *М.А. Исакова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности
КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 23.05.24.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 35,5