

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

**ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА.  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

Сборник статей

КРАСНОЯРСК  
2018

ББК 88.8  
П 863

**Редакционная коллегия:**

*В.А. Ковалевский*  
*О.В. Груздева (отв. за вып.)*  
*О.М. Вербианова*

П 863 **Психология детства. Обеспечение психологического благополучия детей и подростков:** сборник статей / отв. за вып. О.В. Груздева; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – 408 с.

ISBN 978-5-00102-206-0

Сборник продолжает профессиональное обсуждение актуальных проблем детской психологии, научных идей и практического опыта специалистов в сфере дошкольного, школьного образования, психолого-педагогической деятельности, здравоохранения и управления образованием. Основное содержание материалов обсуждалось на XX Всероссийской конференции педагогов, психологов «Психология детства: обеспечение психологического благополучия детей и подростков» 22 марта 2018 года. Содержание статей знакомит с условиями и механизмами обеспечения психологического благополучия детей и подростков.

Будет интересен ведущим специалистам вузов, психологических центров, региональных общественных площадок, работникам образовательных организаций и медицинских учреждений.

ББК 88.8

ISBN 978-5-00102-206-0

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2018

# Содержание

## **Раздел 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ И БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

*Амбросимова Ю.В.*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМФОРТНОЙ  
И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ  
СОБЫТИЙНЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СФОД) ..... 11

*Власова Л.Н., Ложкина Л.И.*

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА  
И БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА ..... 16

*Грязнова Т.П., Жирук О.Н.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ  
И БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ..... 20

*Зихирева Н.В.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ «ОСТРОВА» ..... 24

*Кербис И.Ю., Новикова Н.Ю., Ахметшина Г.Я., Лалетина Д.А.*

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ  
ДЕТСКОГО САДА В СОХРАНЕНИИ И УКРЕПЛЕНИИ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ..... 27

*Комбас Ю.А., Винидиктова Н.В.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ  
КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ  
И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ В ДОУ ..... 30

*Мусина Ю.В.*

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ  
ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ ..... 33

*Немцева Ю.А.*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ  
В УСЛОВИЯХ ДОУ ..... 36

*Овчинникова Н.В.*

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ  
КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
НА ПРОГУЛОЧНОЙ ТЕРРИТОРИИ ДЕТСКОГО САДА ..... 39

*Остапенко И.В.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СЕМЕЙНАЯ СРЕДА  
КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ..... 42

## **Раздел 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ, ДЕТЕЙ**

*Арсентьева Е.А.*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОМ ДОМЕ.....47

*Брагина М.В.*

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА  
КАК ФАКТОР ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ.....50

*Булатова О.И., Вербианова О.М.*

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ  
КАК ОСНОВА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ШКОЛЕ.....56

*Воронцова О.Б., Никитина О.В., Петрова О.А.*

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ  
РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ  
В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....60

*Воробьева Е.А.*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА  
ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....66

*Жумжанова Н.С.*

ФОРМИРОВАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....72

*Задеря Е.О.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ  
В РАМКАХ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....75

*Исмаилов А.А.*

ВЛИЯНИЕ АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
НА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ.....78

*Ким К.А., Орлова С.Н.*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ.....82

*Комина А.В.*

УСЛОВИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНИЦИАТИВЫ  
И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....86

*Макарова А.А., Дулинец Г.Г.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ  
МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....89

*Маликова Н.А.*

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....95

*Малютина А.С.*

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ  
СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ.....101

<i>Небылицин Д.О., Дулинец Г.Г.</i> ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ ПОДРОСТКОВ НА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ.....	107
<i>Плоских Е.В., Герасименко Е.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ, ДЕТЕЙ.....	110
<i>Семенова Н.К.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ФЛАНЕЛЕГРАФА КАК СРЕДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА.....	115
<i>Ситникова Н.Г., Торбеева Н.В.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКЦИИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	118
<i>Сыресеина А.В., Четверо Н.М., Шабарова Е.Е.</i> СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ.....	125
<i>Чеснокова Н.В.</i> СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ТЕНЕВОГО ТЕАТРА.....	128
<i>Шустова И.А.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	131
<b>Раздел 3. СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ</b>	
<i>Гераськина О.В.</i> СОХРАНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ.....	135
<i>Звездова С.А.</i> ПРОФИЛАКТИКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	139
<i>Орищенко Н.А.</i> УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	142
<i>Степанова Л.С.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В УМЕНИИ УБЕЖДАТЬ.....	150

#### **Раздел 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СЕМЕЙНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

*Александрова Л.Л.*

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК МЕТОД ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ  
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....154

*Антоневич Т.В.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СЕМЕЙНАЯ СРЕДА  
КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ .....163

*Балаева С.В., Груздева О.В., Кононенко Н.Н.*

ВКЛЮЧЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВА В УПРАВЛЕНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ДОШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ.....167

*Великжанина Ю.А.*

ДЕНЬ РОДИТЕЛЬСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ –  
КАК ОДНА ИЗ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ  
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....171

*Даргель Ю.Н.*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ  
КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА .....174

*Епишина М.В., Марчук Л.Н.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – РОДИТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГОВ, ДЕТЕЙ –  
ПОСРЕДСТВОМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ РАЗВЛЕЧЕНИЙ .....177

*Зорина О.И.*

РОЛЬ СЕМЬИ В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА .....181

*Кеся М.Н.*

РОЛЬ СЕМЬИ В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА .....185

*Клещёнок Е.А., Владимирова Л.П.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СЕМЕЙНАЯ СРЕДА  
КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ .....187

*Никифорова Е.В.*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ  
В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВОСПИТАННИКОВ.....193

<i>Парнюк В.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ РИСКА .....	199
--	-----

<i>Тарасевич А.А.</i> ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МАТЕРЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ОТ ДОМАШНЕГО ФИЗИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ, НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ.....	205
---	-----

**Раздел 5. РОДИТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ.  
ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

<i>Болотова Т.В., Блошко А.А., Сизых А.А., Шафиева А.И.</i> ДЕТИ – РОДИТЕЛЯМ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА МОДЕЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА .....	211
---	-----

<i>Коматкова Л.В., Эккерт Ж.Ю.</i> ПЕРВЫЕ ШАГИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РОДИТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» В МАОУ СШ № 150 г. КРАСНОЯРСКА .....	215
--	-----

<i>Овчинникова Н.А., Ануфриева Л.В., Койвестонена С.В.</i> ПРОГРАММА «РОДИТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА .....	220
---	-----

**Раздел 6. МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ  
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

<i>Александрова А.Г.</i> «ПРОЗРАЧНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ» КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	224
---	-----

<i>Анищенко Ю.В.</i> ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ МАССАЖ ЛОЖКАМИ КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ .....	232
---	-----

<i>Анопова А.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ «КРУГИ ЛУЛЛИЯ» В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА .....	235
--	-----

<i>Бабурова О.В.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ РЕЧИ .....	238
---	-----

<i>Бумага Н.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	240
--	-----

<i>Долгихина О.Е.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ «ЧИТАЙ-КА».....	244
<i>Дорогина Л.М.</i> РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В СОХРАНЕНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	247
<i>Мазаева С.Н., Рычкова Е.А.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	251
<i>Орлова Ю.В., Муратова О.В., Абрамова Ю.М.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ-КВЕСТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	258
<i>Осокина А.В., Бекасова И.П.</i> СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	260
<i>Потекина Т.А.</i> РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУКИ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ.....	263
<i>Самсонкина А.В., Вербанова О.М.</i> ВОЛЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК ОСНОВА ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ШКОЛЕ.....	269
<i>Федорова Ю.Н., Орлова С.Н.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	273
<i>Юркова Ю.В., Вербанова О.М.</i> ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ.....	279
<b>Раздел 7. СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ</b>	
<i>Алиева Е.М.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ДЕТСКОМ САДУ ПРИСМОТРА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТУБЕРКУЛЕЗНОЙ ИНТОКСИКАЦИЕЙ.....	284

<i>Горюшкина О.М.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ И БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА.....	289
<i>Грицына И.С., Рудых С.А.</i> СОХРАНЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ПСИХОГИМНАСТИКИ.....	292
<i>Грязева Н.М.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ.....	295
<i>Корчмит Л.П.</i> ТИПОЛОГИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПРИ ФРУСТРАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ ПОДРОСТКА.....	298
<i>Кудрявцева О.М.</i> ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА.....	301
<i>Лученок С.В., Баранова М.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФАСИЛИТАЦИИ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОУ .....	306
<i>Мазенова К.С.</i> СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	310
<i>Мекшина М.С.</i> ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ И УСЛОВИЯ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ .....	319
<i>Мокрова Е.В.</i> ЦЕНТР ТЕЛЕЖУРНАЛИСТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА .....	327
<i>Попова Е.Б.</i> СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА МОУ «ЛИЦЕЙ № 1» НА ЭТАПЕ НАЧАЛА ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	329
<i>Псарёва О.А.</i> КУКЛОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	332
<i>Стеценко С.А., Рачева О.Н., Коненко О.В.</i> СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С СОЧЕТАННЫМИ ДИАГНОЗАМИ (УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ И ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ) ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ.....	335

## **Раздел 8. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА**

*Арамачева Л.В., Козловская Ю.В.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ  
И ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА  
К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....344

*Василькова Ж.Г., Егорова Л.Н.*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ  
ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ  
В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА .....353

*Вербианова О.М.*

УСПЕШНОСТЬ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....360

*Гордиец А.В.*

ПРОБЛЕМА ФИЗИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ.  
ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ  
ПО ВОПРОСАМ ДЕТСКОГО ОЖИРЕНИЯ .....367

*Груздева О.В., Кербис И.Ю.*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ .....375

*Каблукова И.Г., Мухачева М.В.*

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ГРУПП ДЕТСКОГО ДОМА:  
АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ .....382

*Котова Е.В.*

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА .....390

*Орлова С.Н.*

СОЗДАНИЕ КОМФОРТНОЙ АТМОСФЕРЫ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ .....398

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....404

## Раздел 1.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ И БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

---

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ СОБЫТИЙНЫХ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (СФОД)

**Ю.В. Амбросимова**

*МБДОУ № 320, г. Красноярск*

На определенном этапе работы коллектив педагогов нашего ДОУ пришел к выводу, что не каждая образовательная среда может эффективно решать образовательные задачи, поскольку она может быть однообразной, скучной, обыденной для ребенка. Но если образовательную среду изменить, сделать ее разнообразной, изменяющейся, эмоционально насыщенной, тогда она будет способствовать решению всех образовательных задач. Когда стали изучать данный вопрос, то поняли, что проблема образовательной среды многими авторами рассматривается как весьма важная. В понимании В.В. Рубцова «образовательная среда» – это общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребенка со взрослыми и детьми; б) такими важными процессами, как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия (т. е. отношение к своему собственному опыту внутри данной общности; в) такой важнейшей характеристикой, как историко-культурный компонент, откуда это взялось, как оно «движется» (ибо, может быть, этого никогда не было). Все это связано с порождением такого средства, которое дает такой общности возможность принять этот образец как его собственный, то есть его создать [3].

По мнению В. Слободчикова, среда, понимаемая как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка – «для образования... не есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого – и где они совместно ее начинают проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения [4]. Психологическая комфортная образовательная среда – это состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности ребенка, которое указывает на чувство радости, удовольствия, удовлетворения, испытываемые детьми, находящимися в образовательном учреждении; это условия, при которых они чувствуют себя спокойно, когда нет необходимости от кого-либо защищаться. Исследуя образовательную среду, понимание ученых, педагоги-экспериментаторы размышляли над тем, как создать комфортную, безопасную образовательную среду в МБДОУ. Так были разработаны Событийные Формы Образовательной Деятельности (СФОДы). Новая деятельность, новая норма и место их предъявления – все это в совокупности получило название Событийные формы образовательной деятельности (СФОДы). Именно в этой деятельности появилась возможность выстраивать иной тип отношений между субъектами образования (дети – педагоги – родители), где изначально задается иная норма – ОТКРЫТИЕ. Это открытие оформляется в некий ПРОДУКТ (детское произведение), имеющий различные формы и поэтому предъявляемый по-разному на специально выстроенных мероприятиях, где «открытие» и «продукт» получают значение, – то внешнее отношение, социальную оценку, которые определяют успешность. Именно открытие, создание продукта и предъявление его – есть совокупная форма СОБЫТИЯ.

Особенность педагогической деятельности при организации проведения Событийных форм образовательной деятельности в том, что педагог, оставаясь «держателем» технологии, становится посредником между осваиваемой культурой и ребенком, а не «транслятором» информации в готовом виде.

Событийные формы образовательной деятельности это место, где:

- ребенок видит границы своего знания и незнания;
- родитель может включаться в образование своего ребенка и имеет возможность наблюдать его продвижение в развитии;
- педагог фиксирует результаты педагогического замысла и выстраивает перспективы относительно ребенка.

Выстраиваются Событийные формы образовательной деятельности по **единым принципам**:

– **со-вместность** – проживание детьми, родителями, педагогами, другими взрослыми – всеми вместе – того, что происходит на мастерской;

– **образовательность** – это когда каждое действие ребенка, каждая игра открывает для него что-то новое;

– **деятельность** – никто из участников события не может быть просто зрителем, каждый должен участвовать, действовать;

– **здоровьесохранение** – на сегодняшний день здоровье выделяется как особая компетентность человека и развитие способности быть здоровым важно для каждого;

– **со-бытийность** – это, с одной стороны, *жизнь* как «**со-вместное бытие**», а с другой стороны – это **праздничность, и значимость** – то, что разделяет жизнь ребенка на «до» и «после».

**Алгоритм** построения Событийных форм образовательной деятельности

1. Выбор темы (в работе участвуют педагоги, дети, родители, другие взрослые): размышления и высказывания всех участников по поводу возможной тематики; фиксация всех предлагаемых тем; обсуждение и группировка тем, выбор одной общей темы; постановка цели и задач Событийной формы образовательной деятельности в рамках заданной тематики.

2. Организация мастерских, работающих на общую тему: обозначение названия каждой мастерской; выбор тематики, определение цели и задач каждой мастерской в рамках общей темы; выбор ПРОДУКТА, который должен стать итогом работы мастерской; нахождение формы предъявления продукта, удовлетворяющей критериям доступности, интереса и «новизны» для ребенка.

3. Разработка и реализация сценария предъявления СОБЫТИЯ, продукта мастерских и получения общего ПРОДУКТА: отбор и систематизация наработанного каждой мастерской материала с опорой на заявленную форму предъявления продукта; комментирование примененных полученных новых знаний при предъявлении продукта каждой мастерской на мероприятии-событии; техническое оформление общего продукта события.

#### 4. Рефлексия.

Цель СФОДов – создать условия для комфортной и безопасной образовательной среды в МБДОУ № 320.

#### Задачи:

1) создать комфортную эмоциональную атмосферу среди всех участников образовательного процесса;

2) создать условия для естественного и всестороннего развития детей их творческого потенциала и индивидуальных способностей;

3) обеспечение открытости дошкольного образования для родителей (возможность родителей участвовать в образовании своего ребенка).

Событийные формы образовательной деятельности влекут за собой новые взаимоотношения между взрослыми и детьми (сотрудничество и партнерство), новые формы и методы работы.

Взятая педагогами МБДОУ за основу проектная совместная детско-взрослая деятельность заложила новый тип отношений между участниками образования, где изначально задается норма продуктивного действия, как открытие иного (нового) действия, через которое происходит проявление и становление детских способностей. Явление нового действия – то, что с ребенком фактически случается впервые в его жизни (по В.П. Зинченко).

В настоящее время апробированы педагогами МБДОУ следующие Событийные формы образовательной деятельности:

«Большие Культурные Игры» – подготовка детей старшего дошкольного возраста к учебной деятельности, «Лесенка Успеха» – фестиваль сотворчества детей и взрослых (родителей и педагогов), «Детский Праздничный Симпозиум» – место предъявления детских достижений, «Галерея оживших героев рус-

ских народных сказок», «Новогодний экспресс», «Мир на планете – счастливы дети», «Дорогами войны», «Святки», «Счастливая семья – счастливые дети», «Твори добро!», «Русские традиции» – место реализации **со-вместных** детско-взрослых проектов по подготовке и проведению праздника и т.д.

Между собой Событийные формы образовательной деятельности отличаются проблематикой, которая задается самими детьми. Тем самым дети обозначают и предъявляют взрослым приоритеты своего поколения. На сегодняшний день примеров другого места в образовательном поле, где могли быть обозначены детьми их приоритеты, мы пока не сумели обнаружить. Необходимо отметить, что частные цели каждой Событийной формы образовательной деятельности не противоречат одной общей цели: создание условий для оформления, реализации и мониторинга родительских ожиданий успешности ребенка. С выходом ФГОС стало понятно, что двигались мы (педагоги МБДОУ) в правильном направлении и Событийные формы образовательной деятельности сегодня являются частью образовательной программы нашего дошкольного учреждения.

**Результаты** Событийных форм образовательной деятельности можно рассматривать в трех плоскостях:

– *для детей*: эмоциональное благополучие детей; открытие детьми для себя того, что педагогом ставится как образовательная задача; новообразования дошкольного возраста, необходимые для эффективного проживания и перехода в следующий возрастной период;

– *для родителей*: родители могут видеть возможности и трудности своего ребенка (определить границы его знания и незнания); участвуя в образовании своего ребенка, удерживать линию его развития;

– *для педагога*: новые взаимоотношения (сотрудничество, партнерство), уменьшение конфликтных ситуаций; профилактика СЭВ.

### ***Библиографический список***

1. Авторский терминологический словарь Л.С. Выготского. М., 2014. URL: <http://vygotsky.academic.ru/> 152.

2. Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.
3. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии: избранные психологические труды. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 1996. 384 с.
4. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. Выступление на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии. Москва, 3–5 декабря 1996.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

## **СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА И БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА**

**Л.Н. Власова, Л.И. Ложкина**

*МБДОУ № 23, г. Красноярск*

**В**ажнейшим условием полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья является психологическая комфортная безопасность. Говоря про безопасность дошкольника как личности, имеем в виду сохранение стабильности его самочувствия и ежедневной жизни, эмоциональный комфорт, уверенность, отсутствие угроз, социальных конфликтов. Основным источником угроз психологической безопасности личности ребенка являются: индивидуально-личностные особенности педагогов, участвующих в образовательном процессе и ежедневно вступающих во взаимодействие с детьми; межличностные отношения детей в группе (отвергаемые дети, грубые, жестокие взаимоотношения между детьми); враждебность окружающей среды, когда ребенку ограничен доступ к игрушкам, отсутствуют необходимые условия для реализации естественной потребности в движении, действуют необоснованные запреты; невнимание к ребенку со стороны педагогов.

Любое притеснение, попытка заставить ребенка сделать что-либо против воли порождают сопротивление, которое может быть внутренним и внешним. Внутреннее сопротивление прояв-

ляется как уход от контактов с другими людьми, внешнее – в виде нарушения дисциплины. Психологическая защищенность – это не устранение всех угроз и травмирующих событий, а возможность совпадать с ними, это высокий уровень сопротивляемости и устойчивости. В результате проведения опроса педагогов и родителей детского сада по поводу их понимания термина «здоровье» оказалось, что большинство респондентов объясняют данное понятие с точки зрения стабильного физического самочувствия. Но, по сути, здоровье – это совокупность нескольких составляющих.

Известный врач-психотерапевт Элизабет Кюблер-Росс выдвинула такую идею: здоровье человека можно представить в виде круга, состоящего из четырех квадратов: физического, эмоционального, интеллектуального и духовного. К сожалению, многие из нас достаточно поздно начинают понимать важность не только физического, но еще и эмоционального здоровья. Ни для кого не секрет, что многие дети имеют невротические отклонения. Причин этому множество и перечислять их нет необходимости. Такие дети сложны и для родителей, и для педагогов, и для общества. С другой стороны, иногда вполне психически здоровых детей родители и педагоги превращают в невротиков.

Поэтому самая важная задача взрослых, воспитывающих детей, – не только сохранить физическое здоровье, но и воспитать психологически здоровую личность. Абсолютно согласны с мнением известного американского психиатра Росса Кэмпбелла, что самая важная задача родителей и педагогов – научиться правильно общаться с детьми, пока они «психически здоровы». Для нашей страны этот профилактический подход крайне важен, потому что именно сейчас у нас очень много детей с эмоциональными нарушениями.

Вопросы о психологическом комфорте и психическом здоровье должны быть обращены, прежде всего, к педагогам, т.к. большую часть времени дети находятся в детском саду. Всем известно, что у детей развита интуитивная способность улавливать эмоциональное состояние взрослых. Каждый ребенок очень впечат-

лителен и опыт взаимодействия получает также от взрослых. Следовательно, если педагоги и родители сохраняют свое психологическое здоровье, то создать психологический комфорт и безопасную образовательную среду для детей детского сада им не составит труда. Почему столь важно сохранять психическое и психологическое здоровье детей? Наверняка каждый из вас может ответить на этот вопрос, определив последствия психологического дискомфорта для ребенка:

- появление фобий, страхов, тревожности, повышенной агрессии;

- переход психологических переживаний в соматические расстройства, когда ребенок, получивший психологическую травму, заболевает физически (некий инстинкт самосохранения организма);

- проявление психологических травм, полученных в детском возрасте, в более зрелом возрастном периоде в виде психологической защиты – позиция избегания (замкнутость, наркотики, суицидальные наклонности), проявления агрессивных поведенческих реакций (побеги из дома, вандализм и т.п.).

Прежде чем перейти к рекомендациям по созданию психологического комфорта и безопасной образовательной среды в группах детского сада, хотелось бы уделить особое внимание психологическому комфорту педагогов. Многие могут возразить, что существуют объективные причины, по которым невозможно в полной мере создать психологический комфорт в группе детского сада:

- большая наполняемость групп;
- один воспитатель в группе;
- неблагоприятная семейная ситуация.

Да, действительность такова. Но кто поможет нам и нашим детям, если не мы сами? Именно от нас – педагогов – зависит во многом сохранение психологического здоровья детей, а для этого необходимо очень бережно относиться к своему собственному психологическому состоянию.

Однозначных рекомендаций дать невозможно, но некоторыми предложениями можно воспользоваться.

## **Варианты создания психологического комфорта и безопасной образовательной среды в группах детского сада**

1. Использование принципа М. Монтессори: принцип изолированности ребенка от группы в случае конфликтной ситуации между детьми. Обратите внимание! Не выгонять ребенка из группы, а предложить побыть одному!

2. Выстраивать систему правил. «В рамках правил ребенок учится отличать себя от других, они (правила) развивают чувства уверенности и собственной полноценности, таким образом, укрепляется Я ребенка». Больше внимания уделять игре, ритуалам, символам (решение проблемы поведения и агрессивности).

3. Сделать каталог в группах «Этого нельзя!» для того, чтобы дети учились запретам в игре (через игру), а не содрогались от криков воспитателей. В этом каталоге может быть перечислено, например, то, что нельзя делать, когда нападает ярость, или определены правила, как нужно приветствовать новичков в группе и др.

4. Использовать идею Гельмута Фигдора о создании в группе «Уголка ярости», где дети могли бы выплескивать накопившиеся негативные эмоции, чувства гнева.

5. Ввести в режим дня «часы тишины» и «часы можно» (как ритуал).

6. Ввести ритуал дневного приветствия «Давайте поздороваемся» (сплочение группы, психологический настрой на занятия).

7. Использовать в течение дня игры-правила: «Обзывалки», «Кричалки-шепталки-молчалки», «Поем и молчим» (для выплеска накопившейся отрицательной энергии у детей и обучения взрослых управлению их поведением).

8. Особенно важно устраивать каждому педагогу собственную психологическую разрядку в течение рабочего дня. Это может быть общение с коллегами, психогимнастика, аутотренинг, музыкотерапия и т.п.

9. Сглаживать по возможности конфликтные ситуации при общении с родителями, используя основные правила:

– говори с собеседником не о своих проблемах, а о том, что его интересует!

– не отвечай на агрессию встречной агрессией!

### *Библиографический список*

1. Лютова Е.Н., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000. 192с.
2. Равич Р.Д. Копилка семейного здоровья. М.: Линка-Пресс, 1998. 264 с.
3. Фигдор Г. Детский сад с точки зрения психоанализа // Дошкольное воспитание. 2005. № 3. С. 77–84.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ И БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**Т.П. Грязнова, О.Н. Жирук**

*МБДОУ № 243, г. Красноярск*

**Ч**еловек с самого рождения готов к восприятию окружающего мира. В раннем возрасте вся деятельность ребенка подчинена одной ведущей потребности – познанию окружающего мира и себя в нем. Поэтому правильно организованная предметная среда поможет взрослому обеспечить гармоничное развитие дошкольника и его социализацию. Дошкольное учреждение – это место, где дети получают первый опыт широкого эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Мы, педагоги МБДОУ № 243, считаем, что сумели создать такую предметно-развивающую среду, в которой возможно одновременное включение всех детей в активную познавательно-творческую деятельность, которая позволяет им в легкой и непринужденной форме получать и развивать навыки общения.

Организация пространства жизнедеятельности детей предусматривает: содержательную насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность, безопасность среды. При проектировании своей предметной среды мы также учитывали особенности дошкольников: возраст, уровень развития, интересы, склонности, способности, их личностные характеристики, половой состав группы. Обстановка в нашей груп-

пе комфортная и безопасная для детей. Оборудование группового пространства соответствует санитарно-гигиеническим требованиям, оно безопасно, здоровьесберегающее, эстетически привлекательно и развивающее. Мебель соответствует росту и возрасту детей и при необходимости может увеличиваться или уменьшаться с учетом ростовых данных детей, игрушки обеспечивают максимальный для данного возраста развивающий эффект.

В интерьере группы в цветовом решении стен и «малоподвижных» предметах обстановки преобладают светлые спокойные тона, что соответствует СанПиНу, стены оформляются с учетом сезонных особенностей региона, а также тематическими праздниками по плану ДОО. В свободном доступе детей в достаточном количестве представлены развивающие игры и игрушки ярких цветов. С целью обеспечения психологического комфорта в группе создан «уголок уединения», в котором создана домашняя обстановка, имеются: мягкий диван, веселый коврик, подушки, мягкие игрушки, фоторамки с изображением семьи, полка с книжками для рассматривания, коробка с набором игрушек – персонажей из мультфильмов, коробка с куклами Бибабо. К созданию психологического уголка были привлечены родители воспитанников, которые оказали большую помощь в оформлении уголка в виде шатра. Они сшили шторы, мягкие игрушки, принесли фотографии. Наличие такого уголка в группе позволяет детям «спрятаться» от внешнего мира, посекретничать, посмотреть альбом с семейными фотографиями. Справиться с отрицательными эмоциями, снять напряжение, выплеснуть накопившуюся энергию с помощью подушки для битья. На веселом коврике ребяташки развивают ловкость, эмоциональную отзывчивость, умение действовать в команде.

Систематические игры детей с использованием мягких игрушек различных размеров после занятий или в период проявления негативных эмоций (после конфликтов, ухода родителей и т.п.) служат средством релаксации. Также мягкие игрушки можно активно применять в период адаптации воспитанников к дошкольному учреждению, его режиму и требованиям, когда эмоциональные дети испытывают чувства тревоги, бес-

покойства, а иногда раздражения, проявляют агрессию. Разнообразные волшебные предметы: шляпа, палочка, музыкальная шкатулка, плащ, башмачки и т.д. помогают воспитателям вместе с детьми совершать чудесные путешествия и превращения, сделать общение с ребятами сказочным, насыщенным приятными сюрпризами, причем не только во время занятий, но и в свободной игровой деятельности.

Для взаимосвязи с окружающим миром, свободного доступа к объектам природного характера организован в группе уголок природы, в котором дети могут наблюдать за растениями – за их ростом и развитием, принимать участие в уходе за ними, проводить опыты и эксперименты с природными и другими материалами. Присутствует макет аквариума.

В группе создана комфортная предметно-пространственная среда, соответствующая возрастным, гендерным, индивидуальным особенностям детей. Развивающая среда имеет гибкое зонирование, что позволяет детям в соответствии со своими интересами и желаниями в одно и то же время свободно заниматься, не мешая при этом друг другу, разными видами деятельности. Сферы самостоятельной детской активности внутри группы не пересекаются, достаточно места для свободы передвижения детей. Все игры и материалы в группе расположены таким образом, что каждый ребенок имеет свободный доступ к ним.

С учетом потребностей мальчиков имеется центр по ПДД для игровой деятельности с машинками разного размера. В уголке для девочек размещены такие игры, как: «Парикмахерская», «Больница», «Магазин», «Помощники по дому». Стоит заметить, что в данных игровых центрах может происходить контакт мальчиков и девочек, что реализует гендерное воспитание детей.

При создании предметно-развивающей среды, на наш взгляд, очень полезно использование нестандартного оборудования (пособий), в т.ч. изготовленного руками воспитателей. Воспитателями и родителями нашей группы были созданы напольные и настольные дидактические игры на сенсорное развитие, развитие мелкой моторики детей. Игры на развитие дыхательной гимнастики, массажные коврики (для профилактики плоскостопия, развитие

и укрепление мышц стопы ног, формирование правильной осанки). Необходимо также добавить, что при подборе игрушек для игровых центров и организации пространства нами учитывался возраст детей. Такая организация пространства позволяет детям выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, а воспитателю организовать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей детей. Мир детей невозможно представить без игры. Недаром, по мнению специалистов, именно она выступает ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Существует множество причин помимо удовольствия, по которым игровую деятельность нужно считать положительной для ребенка. Активная игровая позиция дошкольника выполняет важные функции в его развитии: дает возможность удовлетворить свои основные потребности, погрузившись в воображаемую ситуацию; открывает широкие горизонты для общения со сверстниками и взрослыми; служит в будущем базой для развития самых разных навыков в общении; помогает реализовывать естественную потребность ребенка в движении; способствует развитию психических познавательных процессов дошкольника; служит фундаментом для успешного перехода к новому виду деятельности – учебе [3, с. 43].

Создание игровых центров требует профессионального подхода и определенного уровня мастерства, это совместное творчество педагогов, психологов и дизайнеров. Все детали должны быть продуманы. Каждый элемент должен нести определенную нагрузку: в центрах не может быть случайных игр, оборудования; игрушки, мебель, пол, стены – все служит развитию и обогащению игровой деятельности дошкольника.

### ***Библиографический список***

1. Анохина И.А. Условия обеспечения социально-эмоционального благополучия детей в ДОУ // Начальная школа: плюс до и после. 2013. № 6. С. 3–11.
2. Безруких М.М. Здоровьесберегающие и оздоравливающие технологии в ДОУ // Детский сад от А до Я. 2016. № 3. С. 8–12.
3. Комарова О.А., Кротова Т.В. Игротека – универсальная игровая среда в ДОУ // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2009. № 3. С. 43–45.

4. Рубцова В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 5–19.
5. Соседенко Т.А. Дизайн-проект «Психологический уголок» // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2011. № 1. С. 36–55.
6. Ушакова О.А., Емельянова Е.М., Кониная И.И. Среда как средство социализации личности дошкольника // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2010. № 1. С. 50–53.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ «ОСТРОВА»**

**Н.В. Зихирева**

*МБОУ «СШ № 20», г. Норильск*

Эмоции являются организующим и мотивирующим фактором поведения человека, умение управлять своим эмоциональным состоянием, распознавать чувства – необходимое условие личностного развития и построения отношений с окружающими, психологического благополучия детей и подростков. Сложность эмоциональных проявлений, многообразие испытываемых эмоций, способность к сочувствию и эмпатии является показателем высокоорганизованной личности [2]. Для активизации эмоционального развития была разработана психологическая игра «Острова». Игра предназначена для подростков от 13 лет и старше, у которых социальный опыт уже достаточно богат и дает возможность прочувствовать большой диапазон эмоций, но непонимание своей эмоциональной жизни часто становится причиной непродуманных поступков и сложностей в отношениях. Игнорирование эмоциональной сферы тормозит психологическое развитие подростка. Работа с методикой помогает обучить навыкам распознавания и выражения эмоций, управления собственным эмоциональным состоянием. Методика позволяет перевести эмоциональную сферу в проективное русло, что снижает психологическую нагрузку, но позволяет развивать способность к рефлексии и осознанию.

Игру легко создать самому: оформить 3 картинки островов с солнечной, нейтральной и ненастной погодой (можно исполь-

зовать фото из журналов), набор карточек с названиями эмоций (Приложение 1), набор карточек в виде корабликов с названиями методов управления эмоциональным состоянием (Приложение 2), набор открыток с изображением известных литературных персонажей. Игра может использоваться как для индивидуальной работы с психологом, так и в групповом варианте от 2 до 12 человек. Эффективнее всего включить ее в структуру тематического занятия как практическую часть на 15–20 минут работы, во время которых активизируются механизмы управления эмоциями, в зависимости от ситуации можно продолжить либо разгрузочными упражнениями, либо метафорами и закончить рефлексией приобретенного опыта. Количество занятий может быть от 5 до 8, при этом подростки чаще всего достаточно усваивают понимание того, из чего состоит настроение человека и как его можно изменить.

Вариант 1. Индивидуальное развивающее занятие может применяться в различных программах по развитию эмоционального интеллекта или развитию психоэмоциональной устойчивости. Индивидуально подростку предлагается разложить карточки с названием эмоции по трем островам (остров хорошего настроения, остров плохого настроения и остров нейтрального настроения). Затем ему предлагается выбрать, на каких кораблях он предпочитает плавать (т.е. какими способами он обычно пользуется для изменения своего состояния) и ответить, между какими островами эти корабли обычно курсируют в его жизни. Это показывает имеющиеся паттерны поведения подростка, после можно приступить к обучению «плаванию на других кораблях», т.е. способам управления своим состоянием.

Вариант 2. Коррекционное занятие. Для коррекции депрессивного, агрессивного, стрессового и др. психоэмоциональных состояний подростка после поддерживающей беседы можно предложить посмотреть на карту своего настроения, какие острова заселены больше и почему, поговорить о том, почему именно эти чувства сейчас так актуальны и какие положительные стороны жизни сейчас не видны, какие эмоции подавлены, как можно перевести свое настроение в более комфортное.

Вариант 3. Групповая игра (в этом случае участники разбиваются на 3 группы). Каждая группа получает во владение остров и стремится наполнить его подходящим ему настроением (эмоциями). В процессе игры возможны споры из-за каких-то карточек с эмоциями (например, иногда участники говорят, что злиться это приятно и неприятно одновременно). Это дает возможность психологу помочь участникам осознать конструктивную и деструктивную сторону этой эмоции. На этом этапе полезно объединить наиболее близкие эмоциональные состояния в группы (веселье, ликование, наслаждение, торжество, отрада) и посмотреть, какие из групп являются противоположными (кручина, тоска, уныние, забота, скорбь, грусть, горе), акцентируя внимание на богатстве эмоциональных проявлений человека (эмоции похожи, но каждая имеет свой оттенок). Поговорить о ситуациях в жизни, когда проявляется каждая из них и как все-таки они отличаются, в чем состоят отличия. Например, в торжестве есть оттенок победы, а ликование испытывают в случае, когда удача превзошла ожидания. Обязательно нужно предложить вспомнить случай из своей жизни, когда подросток испытывал эту эмоцию. Это обычно самый сложный момент, но если работа проходит в группе, то даже одна история помогает остальным продвинуться в понимании эмоций.

На втором этапе игры на острова можно поселить известных литературных (Онегин, Печорин, Ленский, Татьяна и т.п.) или исторических персонажей (Жанна д'Арк, Мать Тереза, Наполеон), при условии, что участники уже знакомы с ними по школьной программе (такие занятия будут метапредметными и способствуют развитию коммуникативных и личностных УУД). [1] Расселение должно происходить после общего обсуждения. Затем каждому герою формируется набор эмоций, которые он чаще всего испытывает с точки зрения участников. После каждый участник формирует свое эмоциональное отношение к выбранным героям с помощью набора карточек. Если в группе сформировано достаточное доверие, то можно сделать портрет каждого участника глазами группы: поселить его на остров и заполнить этот остров чувствами и приемами саморегуляции, которые по, мнению группы, лучше всего подходят

этому подростку. Обычно это дает мощный толчок развития самооценки и взаимооценки в группе.

Работа с тренажером требует большой деликатности и чуткости со стороны ведущего, доверия в группе. Чаще всего первое применение может встретить затруднение в силу неумения дифференциации чувств у ребят, и боязни раскрывать свой внутренний мир. Здесь психологу очень важно объяснить, что человек имеет право испытывать чувства, поскольку нет плохих и хороших чувств. Это еще один дополнительный способ восприятия нашего мира. Нужно только научиться им пользоваться.

### ***Библиографический список***

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли. М., 2008.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2011.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА В СОХРАНЕНИИ И УКРЕПЛЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**И.Ю. Кербис, Н.Ю. Новикова,  
Г.Я. Ахметшина, Д.А. Лалетина**  
*ЧДОУ № 192 ОАО «РЖД», г. Красноярск*

**В** соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта развивающая предметно-пространственная среда является условием успешной реализации Программы дошкольного образования [3]. Предметно-пространственная среда включает в себя планировку помещений детского сада; элементы интерьера; содержание и размещение игр и игрушек, дидактических материалов и оборудования, компонентов информационно-коммуникационной среды. Предметно-пространственная среда – это совокупность предметов, представляющая собой наглядно воспринимаемую форму существования культуры, в которой запечатлены опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений [4].

Качественно разработанная среда позволяет формировать и развивать игровую, коммуникативно-личностную, познавательно-исследовательскую, речевую, двигательную, художественно-эстетическую активность детей.

В 2016–2017 учебном году в нашем детском саду была создана творческая группа педагогов, занимающаяся приоритетной задачей – создание развивающего предметного пространства, организация смотров, конкурсов, тематических недель, выставок. Группой были разработаны диагностические критерии среды, соответствующие ее основным характеристикам; проведен анализ состояния развивающей предметно-пространственной среды и влияния предметно-игровой среды на психологическое здоровье детей.

Приступая к проектированию развивающей предметно-пространственной среды, адекватной современным требованиям, педагогический коллектив нашего детского сада основывался на существующем положении о том, что окружающая ребенка предметная среда оказывает значительное влияние на его эмоциональное состояние. Так, педагоги совместно с родителями условно разделили территорию группы на несколько центров активности: рабочая зона, активная зона, спокойная зона [2]. Стабильная учебная зона была превращена в полифункциональное, трансформируемое пространство. В этом пространстве мы организовали «мастерские» (для занятий продуктивной деятельностью), «лаборатории» (для занятий познавательно-исследовательской деятельностью), свободную деятельность детей по интересам – вне занятий со взрослыми. Участки для шумных и спокойных занятий разделены так, чтобы дети не мешали друг другу. Границы центров четко обозначены (с помощью шкафов, полок, ширм, напольных модулей, двухсторонних мольбертов, столов). Организованы пересекающиеся сферы самостоятельной детской активности внутри предметно-пространственной среды: интеллектуальной, театрализованной, сюжетно-ролевой, строительно-конструктивной, двигательной, что позволило детям одновременно организовывать разные виды занятий и игр в соответствии со своими замыслами, не мешая друг другу. Мебель и оборудование мы разместили таким образом, чтобы обеспечить детям свободное перемещение. Планировка

помещений стала более удобной как для индивидуальных игр, так и для занятий детей в малых и больших группах. В местах для чтения, отдыха и слушания музыки были размещены подушки, мягкие кресла и трансформеры. Материалы, пособия были сгруппированы, удобно размещены в прозрачных контейнерах и обозначены соответствующими символами. Пространство групп было освобождено от оборудования, не выполняющего развивающую функцию, либо несоответствующего возрасту детей. Детям была предоставлена возможность самостоятельно менять игровую среду в соответствии с их игровыми интересами – с помощью ширм, модулей.

Дети не только осваивали готовую предметно-пространственную среду, созданную взрослыми, но и сами вместе со своими родителями участвовали в ее создании, а также в проводимых в детском саду смотрах-конкурсах. В каждой возрастной группе был оснащен психологический уголок, включающий в себя уголок уединения, а также оборудование и пособия:

- для обучения детей сотрудничеству и бесконфликтному общению («Азбука настроений», «Коврик дружбы», «Коробка добрых дел», «Дерево добрых дел», «Подушка примирения», «Доска настроения»);

- для снятия эмоционального напряжения (мешочки для крика и обидных слов, боксерские груши, трубки-кричалки, подушки для битья, воздушные шарики и т.д.;

- уголки уединения (палатка, домик, шатер, ширма);

- для повышения самооценки неуверенных детей («Волшебный стульчик», «Волшебный плащ», шляпа, башмачки).

Результаты диагностики эмоциональной и коммуникативной сфер развития детей показали положительную динамику в развитии у дошкольников:

- позитивного эмоционального отношения к себе и одновременно развития их интереса к окружающим;

- коммуникативных способностей (умения договориться, разрешать конфликты мирным путем; проявить гибкость в общении);

- психологической наблюдательности, рефлексии своих качеств, деятельности и поведения;

- активного творческого отношения к действительности.

Воспитатель должен не только создавать развивающую предметно-пространственную среду, но и научить детей жить в этой среде, чувствовать себя в ней хозяевами. Очень важно, чтобы воспитатель сумел заинтересовать, вовлечь детей в различные игры и занятия; устанавливал партнерские отношения с детьми; постоянно отслеживал эффективность использования предметной среды в развитии детей, в том числе ее влияние на эмоциональное благополучие детей. Педагогами, администрацией и родителями детского сада отмечались значимость, масштабность, трудоемкость и качество проведенной работы, а также рекомендация к обмену опытом с другими образовательными учреждениями.

### *Библиографический список*

1. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков. Екатеринбург, 2000.
2. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М., 2010.
3. Материалы и оборудование для детского сада / под ред. Т.Н. Дорониной, Н.А. Коротковой. М., 2003.
4. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. М., 1995.
5. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГТ / под ред. Н.В. Микляевой. М., 2013.
6. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. М., 2007.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ И БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ В ДОУ**

**Ю.А. Комбас, Н.В. Винидиктова**  
*МБДОУ № 50, г. Канск, МБДОУ № 45 г. Канск*

**П**роблема психологически комфортной и безопасной образовательной среды в последние годы становится все более значимой и актуальной. «Образовательная среда» – понятие, которое широко используется при обсуждении и изучении проблем

образования. В современной педагогической психологии условия, в которых осуществляется обучение и воспитание, определяются как образовательная среда.

«Безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности. Понятие «безопасность» включает в себя психологическую и физическую составляющие. Психологическую безопасность на сегодняшний день можно определить как важнейшее условие полноценного развития ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья. Психологическое здоровье – это основа жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства приходится решать непростые задачи своей жизни: овладевать собственным телом и собственным поведением, научиться жить, работать, учиться и нести ответственность за себя и других, осваивать систему научных знаний и социальных навыков, развивать свои способности и строить образ Я. Это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного психологического климата в образовательном учреждении.

Таким образом, безопасная образовательная среда выступает как эффективное межличностное взаимодействие, способствующее развитию психологически здоровой личности. Человек может быть здоровым только в определенных условиях.

Следовательно, в ДОУ должна быть организована такая образовательная среда, которая будет способствовать: созданию благоприятных условий для воспитания, обучения, позитивного развития личности обучающихся; развитию психолого-педагогической компетенции педагогов. При постановке задач обеспечения безопасности и комфортности образовательной среды психологическая служба выступает механизмом обеспечения психологической безопасности воспитанников и фактором позитивных изменений педагогов, а главной задачей психолого-педагогического сопровождения дошкольников являются создание у детей чувства эмоционального комфорта и психологической защищенности. Изучив актуальность, проблематику наших дошкольных учреждений, основываясь на запросах администрации и самих педагогов, мы разработали программу для педагогов

по созданию психологически комфортной и безопасной образовательной среды «Организация межличностных отношений в группе ДООУ». Целью данной программы является создание психологического климата в коллективе «воспитатели–дети».

Цель реализуем через: повышение социально-психологической компетентности участников образовательной среды; совместное обсуждение и выработку правил безопасного взаимодействия всеми участниками образовательной среды; оказание помощи участникам в самопознании, позитивном самоотношении, формировании ценностно-мотивационной сферы и системы отношений к другим, преодоление профессиональных деформаций, достижение эмоциональной устойчивости, способствующей личностному и профессиональному росту и саморазвитию.

Реализация нашей программы в своих дошкольных учреждениях началась с начала учебного года. Первым этапом был сбор информации через наблюдение за психологическим климатом в детском коллективе, анкетирование педагогов: «Профессиональные затруднения педагога», характеристики воспитателей с точки зрения лично-ориентированной педагогики, организации воспитательно-образовательного процесса.

Мы используем следующие формы работы: групповые дискуссии; практические тренинги; «Брэйн-ринг»; мастер-класс; мозговой штурм «Что? Где? Когда? и др. Данные формы работы дают возможность педагогам быть активными участниками, проверить и уточнить свои представления на проблему, применить имеющиеся знания в процессе решения учебных заданий.

Тематика наших мероприятий: «Адаптация ребенка в ДООУ», «Создание уголка уединения», «Агрессивный ребенок», «Активные дети», «Учимся слышать ребенка», «Играть с ребенком. Как?», «Владеем своими эмоциями», «Тревожные дети».

Данная программа позволит педагогам повысить психологическую компетентность, что позволит воспитателю анализировать результаты своей деятельности, правильно использовать личностные ресурсы, понимать мотивы поведения воспитанника, его состояние, актуализировать скрытые возможности ребенка и эффективно моделировать педагогическую ситуацию.

### ***Библиографический список***

1. Антропова М.В. и др. Организация и оценка здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения. М., 2004.
2. Калугин Д.В. Мотивация социального поведения участников образовательного процесса и ее роль в оценке характеристик психологической безопасности образовательной среды. URL: [/http://psychlib.ru/mgppu/disers/KaluginD](http://psychlib.ru/mgppu/disers/KaluginD)
3. Методы оценки психологической безопасности образовательной среды участниками педагогического процесса. URL: [http://psyjournals.ru/bezopasnost\\_obrazovania/issue/pazukhina\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/bezopasnost_obrazovania/issue/pazukhina_full.shtml)
4. Психологическая безопасная образовательная среда, мониторинг психологических рисков. М., 2008.
5. Профессиональный стандарт педагога-психолога (психолог в сфере образования). Приказ Минтруда России от 24.07.2015 №514-н.
6. Справочник педагога-психолога. Детский сад. № 1-2015. Издательство «Деловая пресса», 2015.
7. Психологическая безопасность образовательного процесса как условие обеспечения психологического здоровья школьников / сост. Т.Л. Чепель. Абакан, 2008.
8. Экспертиза психологической безопасности дошкольных образовательных учреждений. Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: [http://psyjournals.ru/education21/issue/55357\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/education21/issue/55357_full.shtml).

### **СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

**Ю.В. Мусина**

*МБДОУ № 268, г. Красноярск*

**В.М.** Блейхер и И.В. Крук определяют понятие «комфорт» как комплекс максимально благоприятных для субъекта условий внешней и внутренней среды, включающий и факторы психологические. Психологический комфорт для ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в детском саду определяется удобством развивающего пространства и положительного эмоционального фона, отсутствием напряжения психи-

ческих и физиологических функций организма. По определению Всемирной Организации Здравоохранения, душевное благополучие является одной из главных составляющих здоровья человека. Поэтому так важно с ранних лет беречь психологическое здоровье дошкольников. Обеспечение психологического комфорта детей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) – одна из важнейших задач педагогического коллектива. Обеспечение психологического комфорта на физкультурном занятии – задача инструктора физкультуры. Работая с детьми с ОВЗ (нарушения опорно-двигательного аппарата), данная задача для меня становится еще более важной. Эффективность воспитания и обучения детей с ОВЗ в ДОУ, их психологическое благополучие зависят от того, какие чувства вызывает та или иная деятельность, режимный момент, ситуация, как ребенок переживает свои успехи и неудачи, отношение к себе взрослых и сверстников.

Систематически используя на занятиях физической культурой сюжетно-игровые приемы, музыкальное оформление, сюрпризные моменты, методы релаксации, у ребенка с ОВЗ снижается психоэмоциональное напряжение, создается благоприятная предпосылка к сохранению и укреплению здоровья.

Неотъемлемой частью физкультурного занятия является использование игр, которые интересны и привлекательны для дошкольников с ОВЗ. Подвижные игры оказывают психокоррекционное, психотерапевтическое, оздоровительное, развивающее воздействие на воспитание и развитие ребенка, способствуя его гармоничному развитию. Вовлечение в спортивные игры и выполнение физических упражнений обеспечивает дошкольнику с ОВЗ положительный эмоциональный тонус, что является важной предпосылкой здоровья. Радостное настроение продолжает владеть ребенком и после занятия. Познав радость и получив удовольствие от прошедшего занятия, дети уходят с него с желанием его продолжить [1].

Особое значение для детей с ОВЗ имеет использование на физкультурных занятиях музыкального сопровождения. Оно помогает включить ребенка с ОВЗ в процесс сохранения и укрепления своего здоровья, способствует формированию его активности и заинтересованности в занятиях физической культурой.

Для обеспечения психологического комфорта детей с ОВЗ необходимо использовать специально подобранные музыкальные произведения, которые способствуют снижению мышечного и психического напряжения и нормализации эмоционального статуса.

На занятиях физической культурой, помимо сюжетно-игровых приемов, музыкального оформления, систематически использую элементы психогимнастики, релаксацию, смехо- и сказкотерапию, сюрпризные моменты; также эмоциональные разрядки, гимнастику (оздоровительная, после сна, пальчиковая гимнастика, зрительная, дыхательная, корригирующая), психогимнастику, зрительные паузы, которые способствуют укреплению зрения, являются необходимой составляющей оздоровительного процесса во всех видах деятельности [2].

Регулярно на физкультурных занятиях использую такую форму, как пальчиковые игры, которые являются эффективным средством повышения мыслительной деятельности, развития познавательных психических процессов. Одним из методов, который укрепляет здоровье детей с ОВЗ, является музыкотерапия. Музыка, звуки природы повышают интерес к окружающему миру. Все эти средства способствуют развитию психологической комфортности детей, которая обеспечивает их эмоциональное благополучие, снимают напряжение во время организованной деятельности, игр. Детям нравятся эмоциональные разминки, этюды (похожем; покричим так, чтобы стены задрожали; как будто кричит огромный, неведомый зверь и т.д.).

Точечный самомассаж (по А.И. Уманской) использую как элемент психофизической тренировки. Он способствует расслаблению мышц и снятию нервно-эмоционального напряжения. В группах создана картотека схем биологически активных точек, воспитатель по физической культуре знакомит детей с лечебными точками на утренней гимнастике, во время НОД.

Для приобщения детей к здоровому образу жизни ежедневно проводится психомышечная тренировка. Делая массаж живота, шеи, головы, рук, ушных раковин и т.д., ребенок воздействует на весь организм в целом, способствует снятию напряжения, у ребенка развивается позитивное отношение к собственному телу [3].

### ***Библиографический список***

1. Антонов Ю.Е., Кузнецова М.Н., Саулина Т.Ф. Здоровый дошкольник: Социально-оздоровительная технология 21 века: пособие для исследователей, практических работников. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 80 с.
2. Завьялова Т.П. Формирование здоровьесберегающей среды для профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у обучающихся: Издательство Тюменского государственного университета. Тюмень, 2010.
3. Кузнецова Т.Г. Потребности, эмоции и поведение ребенка. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. 127 с.

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

**Ю.А. Немцева**

*МАОУ СШ № 148*

*Структурное подразделение «Детский сад», г. Красноярск*

**В**настоящее время обеспечение психологической безопасности является одним из требований, предъявляемых к организации образовательного процесса, а также одним из показателей качества образования.

Психологическая безопасность образовательного процесса – это состояние психологической защищенности ребенка от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и отношению к самому себе.

Психологическая комфортность образовательной среды – это состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности ребенка, которое указывает на чувства радости, удовольствия, испытываемые детьми, находящимися в образовательном учреждении; это условия, при которых они чувствуют себя спокойно, когда нет необходимости от кого-либо защищаться.

К основным структурным компонентам психологической безопасности образовательной среды относятся:

- отсутствие проявлений *психологического насилия* во взаимодействии участников;
- *удовлетворение потребностей* детей и воспитателей в личностно-доверительном общении;

- создание психологически комфортной атмосферы в коллективе;
- реализация условий, способствующих сохранению и укреплению психического здоровья индивидов;
- профилактика угроз, препятствующих продуктивному устойчивому развитию личности;
- обеспечение развивающего характера образовательного процесса, способствующего нормальному функционированию всех его субъектов, ориентированного на формирование у них умений выстраивать психологически безопасные отношения и минимизировать возникающие трудности.

Каким образом можно уменьшить чувство тревоги, создать позитивные отношения между взрослыми и детьми в детском саду, организовать возможности для общения? В нашем учреждении психологическая безопасность среды рассматривается в двух аспектах:

- 1) организация режима жизнедеятельности детей;
- 2) организация межличностных отношений в ДООУ.

С целью повышения эффективности деятельности по организации психологически безопасной среды в нашем детском саду была организована серия семинаров-практикумов для воспитателей: «Комфортная среда в группе – что это такое?», « Кто устанавливает правила в группе детского сада?», «Давайте поговорим?», «Умеем ли мы играть вместе?». Работа семинаров организовывалась подгруппами, использовалась рефлексивная модель общения.

Результатом совместной работы групп в ходе семинаров стали «Рекомендации для педагогов», которые мы представляем вашему вниманию.

В ходе **организации режима жизнедеятельности** детей ключевая роль принадлежит воспитателю группы. Именно воспитатель планирует и организует деятельность детей в течение всего дня, от него во многом зависит, сколько времени будет уделено играм, общению, труду.

В группе обязательно устанавливаются правила поведения. Для того чтобы они были приняты детьми и понятны им, необходимо, чтобы дети сами предлагали эти правила. Правил не должно быть много (3 – 5 правил), они распространяются на всех

и действуют всегда. Правила группы формулируются в позитивном ключе («нельзя драться» – «мы дружно живем с ребятами»).

Каждое утро воспитатель организует «утренний круг», где кратко рассказывает ребятам о том, какие дела сегодня их ждут. Это помогает снизить тревожность детей, деятельность в течение дня становится для них понятной и предсказуемой.

Воспитатель обязательно планирует время для двигательной активности детей в течение дня. Это помогает детям переключаться на другой вид деятельности, снизить эмоциональное напряжение.

В жизнь группы вводятся ритуалы (их выбирают вместе воспитатель и дети), например, каждое утро по-особому здороваться, всем собираться в круг для построения планов на будущее.

С целью организации **благополучных межличностных отношений** в ДОУ участниками семинаров-практикумов были выработаны рекомендации. Воспитатель внимательно наблюдает за детьми с целью выявить характер, потребности и склонности каждого ребенка в группе. Так будет проще предложить ребенку деятельность, которая ему интересна, есть возможность объединить детей в группы по интересам.

Педагог придерживается лично ориентированного стиля взаимодействия с детьми. Не допускает по отношению к детям насмешек, неуважительного отношения к личности ребенка. Чувство юмора обязательно присутствует в течение всего дня. Это не только создает хорошее настроение, но и служит средством снижения стресса педагога. Воспитатель в течение дня обязательно отводит время для личного общения с детьми. Это позволяет поговорить с ребенком на темы, важные именно для него, дает возможность для профилактики страхов и конфликтов.

Таким образом, педагоги ДОУ самостоятельно определили для себя приемы и методы по обеспечению психологической безопасности детей в детском саду. При такой организации работы воспитатель имеет возможность проявить творческий подход к решению проблемы, сам выбирает, какие именно приемы он будет реализовывать в ходе работы с детьми, какие правила и ритуалы будут в его группе. Рекомендации, разработанные педагогами, в настоящее время реализуются в нашем ДОУ, что позволяет

решать главную задачу – создание у детей чувства эмоционального комфорта и психологической защищенности.

### *Библиографический список*

1. Марасанов И.Г. Социально-психологический тренинг. М., 2007.
2. Маралов В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми. М., 2005.
3. Лешли Дженни. Работать с маленькими детьми. М.: Просвещение, 2007.
4. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д: Феникс, 2003.

## **СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПРОГУЛОЧНОЙ ТЕРРИТОРИИ ДЕТСКОГО САДА**

**Н.В. Овчинникова**

*МБДОУ № 268, г. Красноярск*

**В** режиме дня прогулка занимает более 30 % времени воспитанников. Исследователи говорят о том, что прогулка в детском саду – это место, где воспитанники могут свободно общаться [1]. Свободное общение – значит комфортное. Если посмотреть через призму детского восприятия, то комфортно – это значит, общаюсь с тем ребенком, с которым хочу, общаюсь на той территории, где мне более удобно и комфортно. Но так ли происходит на самом деле? При проведении традиционной прогулки очень часто наблюдается ситуация, когда дети, чтобы пообщаться со своим другом или поиграть на соседнем участке, вынуждены совершить «побег». Ребенок не видит в этом действии ничего криминального, потому что руководствуется своей потребностью. При этом реакция воспитателя группы не заставляет себя долго ждать, он возвращает «нарушителя» на свой участок, тем самым обозначая для ребенка границы. А где же свободное общение, детская инициатива и самостоятельность?

Для того чтобы изменить сложившуюся ситуацию, был разработан проект «Прогулка. Перезагрузка». Реализация проекта

рассчитана на один год. Проект реализуется в 3 этапа: начальный (привлечение заинтересованных сторон (педагоги, родители, дети), зонирование участков, разработка планов пополнения РППС зон), основной (реализация планов по пополнению РППС зон), заключительный (запуск практики «Свободная прогулка»).

В ходе проекта предполагается изменить инфраструктуру прогулочной территории детского сада, т.е. разделить прогулочные участки не по групповой принадлежности, когда каждый участок закреплен за определенной группой детей, а по прогулочным зонам.

Прогулочные зоны продуманы таким образом, чтобы полностью соответствовать требованиям, обозначенным в ФГОС ДО: зона познавательного развития, зона художественно-эстетического развития, зона физического развития, зона социально-коммуникативного развития (игровая зона) [2].

Деление на зоны помогает «сгладить» границы между участками, дети свободно перемещаются по прогулочной территории детского сада, самостоятельно выбирая ту деятельность, которая им действительно интересна. Такую практику проведения прогулки будем называть «Свободная прогулка». От традиционной формы проведения прогулки «Свободная прогулка» отличается следующими моментами: начало и окончание свободного передвижения по прогулочным зонам обозначает звуковой сигнал (звон колокольчика); дети, независимо от возраста, могут самостоятельно выбрать вид деятельности и свободно передвигаться по участкам (в практике принимают участие все воспитанники, кроме детей второй младшей группы).

При проведении «Свободной прогулки» воспитанники должны соблюдать правила, принятые ими на Детском совете. При реализации практики «Свободная прогулка» воспитатели могут занимать позицию «активный участник» или позицию «наблюдатель». Позиция «активный участник» предполагает организацию детской деятельности в прогулочных зонах. Такая деятельность планируется еженедельно на методических планерках.

Позиция «наблюдатель» не менее важна, поскольку предполагает наблюдение не только за детьми своей группы, но за все-

ми детьми, которые участвуют в практике «Свободная прогулка». Также допускается свободная деятельность детей в зонах без участия взрослого. Для организации такой деятельности необходимо грамотно подойти к оснащению предметно-пространственной среды прогулочных зон. Важно, чтобы такое оснащение полностью соответствовало требованиям ФГОС ДО, было полифункциональным, трансформируемым, содержательно-насыщенным, вариативным, доступным и безопасным [2].

В рамках реализации проекта над этим вопросом работали четыре творческих группы воспитателей. Были разработаны планы по оснащению прогулочных зон. Предполагается, что за время реализации проекта зона познавательного развития пополнится метеостанцией, большими солнечными часами, грифельной доской, большими шашками.

В летний период воспитатели совместно с родителями и воспитанниками демонтировали цветочную клумбу. На ее месте была построена большая шестиугольная песочница и стол для экспериментирования. Под столешницей стола для экспериментирования имеется полка под ящики, которые могут наполняться различными материалами (неоформленные материалы, вспомогательные материалы, для проведения экспериментов (колбочки, пробирки, меры и т.д.)). В зоне физического развития на данный период времени имеется: спортивный комплекс, баскетбольная площадка, мишень, яма для прыжков.

Предполагается, что за время реализации проекта зона будет пополнена: сенсорной дорожкой (дорожка здоровья), альпинистской стенкой, гимнастическим бревном. В зоне художественно-эстетического развития на данный период времени имеется большой стол для рисования. Предполагается, что за время реализации проекта зона будет пополнена: музыкальным заборчиком, скамьей-сундуком, меловой доской, шатром сказок, сказочными фигурами. Особое внимание уделяется игровой зоне. На данный период времени в зоне имеется: беседка, футбольные ворота. На беседку и футбольные ворота планируется сшить сменные тканевые чехлы, которые можно будет применять в соответствии с замыслами детей.

Предполагается наличие неоформленных материалов (коробки, различных размеров, предметы-заместители и т.д.), переносных ширм, шатров из реек и ткани.

Проект «Прогулка. Перезагрузка» – это попытка сделать прогулочную территорию детского сада психологически комфортной для воспитанников нашего детского сада.

### ***Библиографический список***

1. Гришаева Н.П. Педагогическая технология «Клубный час» как средство развития саморегуляции поведения дошкольников в образовательном комплексе // Современный детский сад. 2014. № 2. С. 28–32.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155).

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СЕМЕЙНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**И.В. Остапенко**

*МАОУ СШ № 148,*

*Структурное подразделение «Детский сад», г. Красноярск*

**С**емья – это среда, в которой удовлетворяется фундаментальная потребность ребенка – быть принятым всерьез и быть уважаемым в дальнейшем. В семье дети с первых дней жизни получают ценный опыт прощения, уступчивости, обожания, поддержки от близких, чувствуют внимание, восхищение и преданность со стороны близких людей. Семья дает ребенку главное – психологический тыл, защиту, убежище. Современный ритм жизни требует большей занятости родителей на работе. В связи с этим не у всех хватает времени поиграть с ребенком, сходить на прогулку, ответить в кружок дополнительного образования. Можно сказать, что некоторые родители видят своих детей «на бегу». Следствием этого является их отчуждение друг от друга, эмоциональная холодность в отношениях и как итог – отсутствие чувства общности со

своей семьей. Структура и состав семьи – количество детей, наличие обоих родителей, других родственников также определяют особенности воспитания. Но, к сожалению, в настоящее время все чаще встречаются неполные семьи, возникновение которых связано с повышением уровня разводов, ранней беременностью, кризисом, вызванным внешними событиями. Все это оказывает также негативное воздействие на эмоциональную сферу ребенка.

Психологически благополучный ребенок – это прежде всего ребенок спонтанный и творческий, жизнерадостный и веселый, открытый, познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает самого себя и при этом принимает ценность и уникальность окружающих его людей. Психологическое благополучие ребенка обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, эмоциональный комфорт. Именно эмоциональное благополучие является наиболее емким понятием для определения успешности развития ребенка. Психологический комфорт для ребенка в детском саду определяется удобством развивающего пространства и положительно-эмоционального фона, отсутствием напряжения психических и физиологических функций организма. От этого во многом зависит результативность педагогической деятельности, сформированность знаний, умений, навыков у детей, способствующих дальнейшей успешности в школьном обучении. Эффективность воспитания и обучения детей в ДОУ, их психологическое благополучие зависят от того, какие чувства вызывает та или иная деятельность, режимный момент, ситуация, как ребенок переживает свои успехи и неудачи, отношение к себе взрослых и сверстников. Общая атмосфера и настрой группы определяются, несмотря на индивидуальные особенности детей, взрослыми. Эмоциональная стабильность и отсутствие психологического напряжения у ребенка в семье оказывает большое влияние на психологический комфорт в ДОУ. Для дошкольника важно, чтобы распорядок жизни был стабильным. Ребенок, который привык к определенному порядку, более уравновешен. Он представляет себе последовательность занятий, смену видов деятельности в течение

дня и заранее настраивается на них. Обстановка спокойной жизни, отсутствие спешки, разумная сбалансированность планов взрослых – необходимые условия нормальной жизни и развития детей. Обеспечение комфортности предметно-развивающей среды, которая должна обеспечить собственную активность ребенка. Значит, предметная среда должна быть насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, доступной и безопасной, должна иметь характер открытой, незамкнутой системы, способной к корректировке и развитию. Стил поведения воспитателя должен быть спокоен и доброжелателен. Необходима ровная манера поведения с детьми. Педагогу необходимо отслеживать свое психологическое состояние для предотвращения агрессивных вспышек и апатичной усталости. Недопустимость психологического давления на детей и грубости с ними. Психологическое здоровье дошкольников – это забота каждого взрослого, находящегося рядом с ребенком! Очень важно, с каким настроением ребенок переступит порог детского сада, как у него сложится общение с детьми и взрослыми, их умение понимать друг друга, различать настроение своего товарища, приходить на помощь и другое. В раннем возрасте, чтобы помочь приобретать эти навыки, нужно развивать мелкую моторику рук, которая взаимодействует с такими высшими свойствами психики, как внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие (координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь). Развитие навыков мелкой моторики важно еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка потребует использования точных, координированных движений кистей и пальцев. Они необходимы для того, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий. В среде сверстников ребенок может свободно проявлять свои индивидуальные особенности.

С детьми необходимо использовать настольные и дидактические игры, которые помогают не только усвоению, закреплению знаний, овладению способами познавательной сферы, но и направлены на формирование навыков общения и взаимодействия, на эмоциональное развитие. С помощью дидактических

пособий дети учатся жить в гармонии с собой и окружающим миром. Творческий процесс позволяет детям обогатить свой опыт, лучше понять себя, свободно выразить свои мысли и чувства, мечты и надежды, а также сформировать умение мысленно оперировать представлениями и образами и преобразовывать их. В процессе такой деятельности нарабатываются новые важные умения: совершенствуется моторика руки, умение спокойно и сосредоточенно трудиться за столом. Игры с природным материалом для детей являются не только необычными для них, но и развивают у детей художественные способности, эстетические вкусы, фантазию, творческое воображение, память, мышление, внимание, развитие мелкой моторики. Во время игры дети приобретают знания путем самостоятельного поиска, исследовательской деятельности. В процессе игры и после ее завершения дети испытывают большое эмоциональное наслаждение, повышается их жизненный тонус, способствующий поднятию настроения. Игры с дидактическими игрушками и природным материалом способствуют накоплению чувственного опыта, вместе с тем помогают эстетическому воспитанию детей. Также для развития мелкой моторики, воображения можно использовать различную крупу (манка, рис, пшено, мелкие макароны) при изготовлении аппликаций.

Взаимодействие родителей и воспитателей положительно влияет на отношение ребенка к детскому саду. Необходимо соблюдать следующие принципы при работе с родителями: 1) открытость детского сада для семьи; 2) сотрудничество педагогов и родителей в воспитании детей; 3) отсутствие формализма в организации работы с семьей; 4) создание активной развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности в семье и детском коллективе. Можно выделить основные формы общения с родителями: совместные досуги, праздники, участие родителей в выставках, организация дней открытых дверей, выпуск газет, семинары-практикумы, игры с педагогическим содержанием. Необходимо заинтересовывать родителей и детей в организации выставок: выставки детского творчества, выставки творчества взрослых, выставка игрушек для игр дома, выставка детской литературы для семейного чтения, выставка педагогической литерату-

ры для семейного чтения. Организация праздников также позволяет создавать совместно с родителями благоприятный настрой у ребенка. Рисование, спортивные соревнования, мастер-классы или арт-терапия должны использоваться воспитателями для снятия негативных эмоций, агрессивных проявлений (физических и вербальных), для преодоления гиперактивных проявлений, для раскрытия собственного Я ребенка, для приобретения коммуникативных навыков, для разрешения конфликтов и т.д.

Заботиться об эмоциональной жизни ребенка так же важно, как о его физическом и умственном развитии. Ребенок проходит долгий путь эмоционального развития. Ему приходится учиться переживать, чувствовать и сочувствовать.

### ***Библиографический список***

1. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / сост. Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 146 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 240 с.
3. Воробьева О.А. Психолого-педагогический комфорт как условие воспитания гармонично развитой личности в образовательных учреждениях нового типа: дис. ... канд. психол. наук. Коломна, 2000. 180 с.

## Раздел 2.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ, ДЕТЕЙ

---

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОМ ДОМЕ

**Е.А. Арсентьева**

*Детский дом «Родничок», г. Красноярск*

**Т**ема отношения педагогического коллектива детского дома к проблеме построения работы с родителями и переориентация педагогов на положительный потенциал взаимодействия детей и родителей является актуальной. Важным моментом во взаимодействии педагогического коллектива и родителей – построение отношений, основанных на сотрудничестве и взаимопонимании, которое предполагает установление с родителями доверительных отношений, разрушение у них имеющегося барьера.

Ребенок попадает в детский дом, и период адаптации – это страх и тревожность. Чтобы избежать травмирующих переживаний, необходимо создать условия, которые помогут сделать процесс адаптации плавным и нивелировать разрыв ребенка с родителями. И здесь важно построить правильные отношения с родителями. Кровные родители чаще восстанавливают свои права на ребенка через суд, но если этого не происходит, то появляются приемные родители. Для лучшего контакта между родителями и сотрудниками детского дома необходимо провести психологическую работу, так как педагогам необходимо верно взаимодей-

ствовать с кровными родителями, которые были лишены родительских прав по различным причинам, для того чтобы ребенок вернулся в кровную семью.

Основные направления деятельности – формирование у педагогов толерантной позиции по отношению к родителям. Толерантность как составляющая психологической культуры человека способствует спокойному усвоению знаний и корректному, бесконфликтному участию в любой коммуникации. Самосовершенствование преподавателей возможно за счет специально организованных занятий, включающих не только повышение информированности педагогов, но и развитие рефлексии, эмоциональной гибкости и устойчивости, толерантности. Все это способствует формированию благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении на основе развития толерантности работников [1].

Для того чтобы работа психолога была продуктивна, проводятся тренинги с воспитателями учреждения на тему «Толерантность», на которых совместно составляются определение толерантности, принципы толерантности и план реализации принципов. Анализ научной и методической литературы, практической работы с коллективом позволил выделить принципы толерантности и шаги по реализации ее принципов.

Толерантность понимается как активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости, направленная на позитивное взаимодействие с людьми иной культурной или социальной средой.

#### *Принципы толерантности*

1. Не стремись подчинить себе другого человека.
2. Изучай другого человека.
3. Прими другого человека таким, какой он есть.
4. Акцентируй внимание на объединяющих факторах.
5. Относись ко всему с чувством юмора.

#### *Реализация принципов толерантности*

1. Уважать достоинства каждого, давать право на наличие и сохранение индивидуальности.

2. Познакомиться поближе с человеком, узнать как можно больше о его семейных традициях, культуре, образе жизни.

3. Мы должны не переделывать друг друга, а воспринимать другого человека как нечто целое со всеми индивидуальными особенностями.

4. Для достижения взаимодействия между людьми важно найти то, что объединяет.

5. Научиться смеяться над собой и находить положительные моменты во всех случившихся ситуациях.

Реализация принципов толерантности помогает педагогам решать несколько задач, обеспечивающих психологическую безопасность ребенка в детском доме. Родители, ограниченные в правах, находящиеся в местах лишения свободы, имеют право встречаться с детьми, разговаривать с ними по телефону, писать и получать письма.

Сложно принять и понять обстоятельства, по которым ребенок оказался в детском доме. Беседа с родителями не сразу дает желаемый результат. Взрослым оказывается юридическая и психологическая помощь. Для того чтобы родитель бросил вредные привычки, устроился на работу, привел в порядок свое жилье и потом, по решению суда, забрал своих детей в семью. На протяжении этого периода ребенок общается с родителями и ждет, когда мама заберет его насовсем, но этого не происходит по причине нехватки денег, юридических проблем. Именно в это время необходима поддержка и понимание со стороны воспитателей по отношению к родителям. Иногда тяжело общаться с человеком, у которого виноваты в его бедах все окружающие, либо имеет ограничение в родительских правах из-за психического расстройства.

Благодаря постоянной работе по реализации принципов толерантности педагоги правильно выстраивают взаимодействие с родителями, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников, что является психологической безопасностью и важнейшим условием полноценного развития дошкольника, сохранения и укрепления его психологического здоровья [2].

### ***Библиографический список***

1. Костенко С.А. Толерантность как фактор профессионального «нестарения» учителя // Образование и воспитание. 2017. № 2. С. 123–125. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/56/2165/> (дата обращения: 05.03.2018).
2. Усынина Т.А. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды дошкольной организации с учетом новых требований ФГОС. Екатеринбург, 13–14 февраля 2014 г. / отв. ред. Е.В. Патраков. Екатеринбург: УрФУ, 2015. 224 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://bda-expert.com/>

## **ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА КАК ФАКТОР ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

**М.В. Брагина**

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

**О**дной из ведущих и актуальных проблем современной медицинской психологии является сохранение и укрепление психического и соматического здоровья детей. Негативные факторы развития психосоматических расстройств, определяющие психосоматический статус, делают ребенка уязвимым к психоэмоциональным стрессам, затрудняют психологическую и биологическую защиту, облегчают возникновение и утяжеляют течение соматических нарушений. В связи с этим актуализируется вопрос о психосоматическом статусе ребенка как факторе его психологического благополучия.

Возрастные особенности детей, проявляющиеся в большой эмоциональности, зависимости от взрослого, подражательности, восприимчивости, создают опасность закрепления и интеграции негативных проявлений; обуславливают задержки и негармоничность развития, неуспешность и непродуктивность деятельности, нарушения в процессах самоопределения, реализации личностного потенциала, психологическую уязвимость ребенка; требуют мобилизации внутренних ресурсов детского организма, в свя-

зи с чем он вынужден выдерживать колоссальные психоэмоциональные, физические, функциональные нагрузки, что служит основой для развития психосоматических расстройств [3].

Согласно исследованиям Д.Н. Исаева, психосоматический статус определяется рядом факторов: отягощенной заболеванием наследственностью, наследственным предрасположением к психосоматическим расстройствам, нарушением деятельности ЦНС, особенностями личности ребенка, психическим и физическим состоянием во время психотравмирующих событий, фоном неблагоприятных семейных и других социальных факторов, особенностями психотравмирующих обстоятельств [5].

Из генетических факторов риска наиболее значимы личностные особенности больных – акцентуированные черты характера (эмоционально-лабильный, истерический и лабильно-истерический типы), которые отмечаются в подавляющем большинстве (более 90 %) случаев, несколько реже выявляются патологические особенности личности у родителей, причем у матерей отклонения в характере отмечаются в два раза чаще, чем у отцов, почти половина родственников больных страдает психосоматическими расстройствами, а четверть – с поражением тех же органов и систем, и лишь у шестой части детей выявляется отягощенность наследственности психическими, преимущественно непсихотического уровня, заболеваниями [2].

Личностные особенности, ответственные за определенное психосоматическое расстройство, являются предметом специальных поисков. Д.Н. Исаев считает, что у детей ответственными за высокий риск психосоматического расстройства являются в первую очередь такие стороны темперамента, как низкий порог чувствительности к раздражителям, высокая интенсивность реакций на внешние раздражители, трудности адаптации к новым впечатлениям с преобладанием отрицательных эмоций. Автор подчеркивает, что трудно говорить о личностях, наиболее склонных к заболеванию той или иной болезнью [5]. Однако у детей удается найти такие личностные особенности, которые наиболее часто в разных сочетаниях встречаются практически при всех психосоматических расстройствах. К ним относятся замкнутость, сдер-

жанность, недоверчивость, тревожность, сенситивность, склонность к легкому возникновению фрустраций, преобладание отрицательных эмоций над положительными, невысокий уровень интеллектуального функционирования в сочетании с выраженной нормативностью (гиперсоциальностью) и установкой на достижение высоких результатов. Глубина осознания стрессовых событий, а также личностные особенности, от которых она зависит, определяют, станет событие стрессовым для конкретной личности или нет. Психический дизонтогенез может усугубить возрастную незрелость защитных механизмов личности, что повышает ее ранимость как в отношении собственно психотравмирующих воздействий, так и в отношении обычных жизненных ситуаций в периоды естественных возрастных кризисов развития.

У ребенка настолько тесная связь с родителями, что практически все важные изменения в их жизни ставят ребенка на грань риска возникновения заболевания. Состояние ребенка может оказаться показателем отношений его родителей, болезненные проявления у ребенка могут быть единственным выражением семейной дезорганизации. Все изменения семейных взаимоотношений, препятствующие развитию индивидуальности ребенка, не позволяющие ему открыто проявлять свои эмоции, делают его ранимым в отношении эмоциональных стрессов. В то же время наличие прочной социальной поддержки благоприятно сказывается на сопротивляемости к заболеваниям. Нарушенные внутрисемейные контакты в раннем возрасте, особенно между матерью и ребенком, в дальнейшем увеличивают риск развития психосоматических заболеваний. Дисфункциональные взаимоотношения ребенка и матери в раннем онтогенезе препятствуют нормальному сепарационному процессу и приводят к нарушениям эмоционально-личностного развития [4].

Психосоциальные факторы риска наиболее представлены патологическим воспитанием (гиперпротекция или кумир семьи), нарушением системы «мать—дитя», менее значимы психоэмоциональные перегрузки, неполная семья, алкоголизация родителей, конфликты в семье, смерть родителей или родственников, болезнь близких, изменение стереотипа общения. В среднем выделяется от двух до трех психосоциальных факторов [6].

Из церебрально-органических факторов очень часто выявляется патологически измененная «почва» в виде минимальной мозговой дисфункции, несколько реже нарушения беременности и родов, патология новорожденного, нарушения вскармливания, психопатологические проявления на первом году жизни, нарушения психомоторного развития, травмы, операции и тяжелые соматические заболевания. В среднем выявляется 3 церебрально-органических фактора. Наличие церебрально-органических факторов риска возникновения психосоматических расстройств обычно подтверждается параклинически: по данным электроэнцефалографии, у большинства больных отмечаются незначительные диффузные изменения биоэлектрической активности головного мозга с проявлением эпилептиформной активности при гипервентиляции, у части (незначительного числа больных) – изменения электрической активности по эпилептическому типу с наличием очагов судорожной готовности; реоэнцефалографическое исследование выявляет почти у всех обследованных асимметрию кровотока с изменением (повышением или понижением, а часто сочетанным) тонуса сосудов среднего и мелкого калибра бассейна сонных и позвоночных артерий, а также затруднением венозного оттока; по данным электромиографии, у подавляющего большинства обследованных – нарушения надсегментарных влияний. Только у незначительной части больных имеются указания на дегенеративные изменения в некоторых отделах периферической нервной системы; компьютерная томография иногда устанавливает у больных кистозные и дегенеративно-атрофические изменения головного мозга. Анализ факторов риска возникновения психосоматических расстройств у детей позволяет отметить их высокую частоту (в среднем 8,2 фактора на одного больного) при значительном, статистически достоверном преобладании биологических факторов (5,6), тогда как в структуре биологических расстройств церебрально-органические факторы риска выявляются несколько чаще, чем генетические [1].

На 6 семинаре ВОЗ по вопросам диагностики, номенклатуры и классификации психических заболеваний выделили как основной вариант психосоматических расстройств психофизио-

логическое сопровождение эмоций, являющееся их обязательной составной частью. Эмоциональные реакции имеют два параллельно существующих выражения: психологическое (чувственный тон удовольствия или неудовольствия) и вегетативное, которое выполняет биологически важную функцию энергетического обеспечения целостного поведения [2].

Под психологическим благополучием ребенка мы будем понимать состояние физического, умственного, эмоционального и социального благополучия, которое характеризуется отсутствием заболеваний, негативных переживаний, чувств и состояний.

Значительное влияние на развитие мозга в дошкольном периоде оказывает эмоциональная сфера ребенка, которая отличается высокой нестабильностью и интенсивностью. Лимбическая система производит эмоции, которые, в свою очередь, либо усиливают, либо ослабляют иммунную систему [1].

Именно в это время на развитие ребенка существенное влияние оказывают психогенные факторы. Кроме того, важное значение имеют такие факторы, как срыв привычного стереотипа поведения (смена обстановки или круга общения); неправильное построение режима дня ребенка; неправильные воспитательные приемы; отсутствие необходимых условий для игры и самостоятельной деятельности; создание односторонней аффективной привязанности; отсутствие единого подхода к ребенку; неблагоприятная домашняя обстановка, травмирующие события, адаптация к детскому саду, болезни [3]. Кроме того, возникает риск появления или увеличения страхов, что может привести к появлению тревожности, агрессивности, психосоматических заболеваний, непоседливости, страшных снов, некоторых дурных привычек, например, кусания ногтей, сосания пальцев, стереотипий, трудностей в разговорной речи, отсутствии аппетита, инфантильном поведении, истерических припадках [4]. Среди различных форм девиантного поведения (отрицательного эмоционального реагирования), отражающих недостаточное приспособление, отмечают следующие: внезапные проявления агрессии, которые могут возникать по малейшему поводу; проявления признаков сильной тревоги, страха; проявления депрессии с безучастностью, не-

желанием шутить, улыбаться; неспособность к коррекции поведения при постоянных уговорах; высокий уровень нерешительности; враждебное отношение к окружающему; непослушание, приставание к другим детям и стремление тиранить их; попытки привлечь к себе внимание, в том числе жалобами на других детей. При этом отрицательные эмоции у детей всегда имеют вегетативное (соматическое) оформление [6].

Таким образом, рассмотрев составляющие психологического благополучия ребенка и факторы психосоматического статуса, можно сделать вывод, что при его оценке должно учитываться позитивное и негативное влияние соматических, психосоматических и социальных факторов. Психосоматический статус ребенка оценивает психофизиологический адаптационный потенциал. По мнению Д.Н. Исаева, низкий порог чувствительности к раздражителям, интенсивность реакций, трудности адаптации к новым впечатлениям с преобладанием отрицательных эмоций делают ребенка очень чувствительным к стрессам, которые неблагоприятно сказываются на психологическом благополучии ребенка [7].

Из этого следует, что психосоматический статус ребенка является важнейшим фактором, определяющим его психологическое благополучие.

От таких факторов психосоматического статуса, как уровень нервно-психического развития, совокупность свойств нервной системы, отсутствие отклонений в раннем онтогенезе, нормальное функционирование физиологических систем, отсутствие хронических патологий, частой заболеваемости, напрямую зависит психологическое благополучие ребенка.

В целом же можно сделать вывод о необходимости оценки психосоматического статуса детей дошкольного возраста для выявления психосоматически отягощенных детей, проявляющих эмоциональную подавленность с целью прогноза возникновения психосоматических реакций, постановки задач и дальнейшей разработки психокоррекционных мероприятий, предотвращения развития психосоматических расстройств и обеспечения психологического благополучия детей. Существенную роль при этом может сыграть оптимизация условий воспитания в семье и дет-

ском учреждении при возможном учете состояния здоровья ребенка, особенностей его нервной системы и основных факторов психологического благополучия ребенка.

### ***Библиографический список***

1. Александрова Л.П. Психологическое благополучие ребенка как условие успешного развития и обучения: сб. статей. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2013
2. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Лечение детей с психосоматическими расстройствами. СПб.: Речь, 2002. 506 с.
3. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия: сб. статей. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2013.
4. Елиашвили М.Н. Психологическая помощь детям, страдающим психосоматической патологией // Вестник ЧГПУ. 2012. № 4.
5. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005. 400 с.
6. Пожиткина Н.В., Савенок Д.А., Папушина А.В. Анализ эмоционального благополучия дошкольника в контексте его психологического здоровья // Психология, социология и педагогика. 2012. № 6. URL:<http://psychology.snauka.ru/2012/06/856>
7. Тихонович Т.Ю. Адаптация часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 252 с.

## **МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ КАК ОСНОВА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ШКОЛЕ**

**О.И. Булатова, О.М. Вербянова**  
*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**В** работах отечественных психологов [1] выделено такое понятие, как *субъективное восприятие психологического благополучия* в рамках контекстного подхода. При диагностике субъективного восприятия психологического благополучия важным моментом является выявление личностного контекста восприятия. Одно и то же событие имеет разное значение для индивида в за-

висимости от его личностного опыта, установок, таким образом, стрессогенные и поддерживающие связи, влияющие на психологическое благополучие, будут интерпретироваться с позиций психологического контекста.

Субъективное восприятие психологического благополучия – ощущение поддержки со стороны социально значимого окружения и, как следствие, доминирование чувства уверенности и компетентности личности (Я – любимый, успешный, уверенный в себе).

Наиважнейшим периодом формирования субъективного восприятия психологического благополучия является период обучения в школе. Учебно-воспитательный процесс осуществляется в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, получившем название «образовательная среда».

Образовательная среда – это система образовательных условий, которые необходимы для практической реализации данной образовательной технологии и миссии данного образовательного учреждения, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами обучающихся [4].

Изучение психологического благополучия детей младшего школьного возраста началось сравнительно недавно, и еще нет достаточно исследований этого возрастного периода. Психологическое благополучие является важным результатом образовательного процесса, то есть психологическое благополучие напрямую зависит от условий обучения в начальной школе. Таким образом, психологическое благополучие учащихся является необходимым условием формирования учебной деятельности и становления субъекта, неотъемлемой стороной процесса формирования мотивации личности, на индивидуальном уровне зависит от социального контекста.

Главным критерием оценки психологического благополучия образовательного пространства является безопасная среда, атмосфера психологического комфорта, которая является одновре-

менно и развивающей, и психотерапевтической, и психокоррекционной, так как в этой атмосфере исчезают барьеры, снимаются психологические защиты, и энергия расходуется не на тревогу или борьбу, а на учебную деятельность, на продуцирование идей, на творчество [1].

Основа психологического благополучия ребенка в образовательной среде – его психологическая готовность к школе. Психологическая готовность – важнейшее новообразование дошкольного возраста. Готовность к школе – это итог работы системы воспитания и обучения семьи и детского сада. Готовность к школе включает сложные составляющие: мотивационный, волевой и эмоциональный аспект.

Мотивационный компонент психологической готовности к школе включает уровень мотивационного развития (познавательных и социальных мотивов учения, мотивы, непосредственно связанные с потребностями ребенка в общении с другими людьми), развитие произвольного поведения, которое проявляется в умении ставить цель, планировать деятельность, осуществлять контроль, и внутреннюю позицию школьника.

Мотивационная готовность представляет собой сложное психологическое образование у ребенка. К критериям мотивационной готовности относятся преобладание мотивов учения, внутренняя позиция школьника, положительное отношение к школе при ведущем учебном мотиве, познавательное желание.

Мотивационно готовым к обучению в школе является ребенок, у которого в сформированном виде наблюдаются черты зрелой «внутренней позиции школьника», прежде всего, характерные для нее мотивы, которые проявляются в следующих симптомах: 1) ребенок хочет идти в школу и переживает при отсутствии такой возможности; 2) учение привлекает его как серьезная, социально значимая деятельность; 3) сформирована широкая полимотивация учения; 4) сила учебных мотивов достаточна для преодоления школьных трудностей; 5) сформирована устойчивая иерархия мотивов, в которой доминируют познавательные и социальные мотивы учения и нравственные мотивы поведения; 6) ребенок свободно вербализует мотивы, объ-

ясняет смысл учения, то есть обнаруживает высокую степень осознания мотивационной сферы [2].

Высокий уровень познавательной активности еще не гарантирует достаточную мотивацию учения; необходимо, чтобы познавательные интересы ребенка были связаны с содержанием и условиями школьного обучения.

Формирование мотивов учения и положительного отношения к школе является одной из важнейших задач педагогов и родителей в подготовке детей к школе. Работа воспитателя детского сада по формированию у детей мотивов учения и положительного отношения к школе должна быть направлена на решение трех основных задач: 1) формирование у детей правильных представлений о школе и учении; 2) формирование положительного эмоционального отношения к школе; 3) формирование опыта учебной деятельности [3].

Таким образом, психологическая готовность ребенка к обучению в школе является одним из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства и залогом успешного обучения в школе. Готовность к школьному обучению – сложная многогранная проблема, охватывающая период не только 6–7 лет, но включающая весь период дошкольного детства как подготовительный этап к школе, и младший школьный возраст как период школьной адаптации и формирования учебной деятельности, обусловленных в значительной степени уровнем подготовленности ребенка к школе.

Данная проблема требует дальнейшего исследования, выработки рекомендаций для конкретизации задач и методов учебной работы с детьми 6–7-летнего возраста.

### ***Библиографический список***

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104 с.
2. Гринек Т.В. Формирование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 года). Уфа: Лето, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/60/2557/> (дата обращения: 08.03.2018).

3. Ефимова О.Н. Мотивационная готовность как компонент психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 3. С. 109–112. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/41/1289/> (дата обращения: 08.03.2018).
4. Сорокоумова Е.А. Психологическое благополучие младшего школьника цифрового поколения // Педагогика и психология образования. 2016.

## **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**О.Б. Воронцова, О.В. Никитина, О.А. Петрова**

*МБДОУ № 165, г. Красноярск*

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) требует от педагогов ДОУ учитывать индивидуальные потребности ребенка, связанные с его состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (п. 1.3) [6]. Мы испытывали некоторый дефицит знаний в сфере работы с детьми с ОВЗ, имеющими речевую патологию. Поэтому было принято решение: педагогу-психологу пройти программу профессиональной переподготовки в области дефектологии для повышения профессиональной компетентности по созданию условий для развития навыков речевого общения, грамматически правильной речи, личностному и познавательному развитию дошкольников с нарушениями речевого развития.

Коррекционно-развивающие занятия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, мы начали проводить в традиционной форме. Однако стали замечать, что этот способ организации малоэффективен – дети проявляют быструю утомляемость, снижение внимания и концентрации, отвлекаемость и т.д. [1]. Это побудило нас искать другие формы работы, позволяющие удерживать интерес и работоспособность детей в течение всего занятия. Опираясь на свой опыт работы с дошкольниками, наблюдая за ними в разных видах деятельности, мы отметили для себя потребность у детей исследовать окружающие предметы, которую

они не всегда имеют возможность реализовать. Таким образом, появилась идея проводить занятия в форме исследовательской деятельности. С одной стороны, исследование – это специфическая форма деятельности дошкольников. Детям присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление как способ познания мира. Поэтому дошкольники всегда с удовольствием включаются в процесс экспериментирования, для них очень важно манипулирование с предметами [2]. С другой стороны, эта форма позволяет педагогу удерживать педагогическую задачу, расширять поле деятельности, активизировать восприятие ребенка, стимулировать развитие познавательных и речевых функций. В процессе исследовательской деятельности дети максимально заинтересованы, проявляют активность в выборе содержания своего образования, становятся субъектами образования.

В процессе проведения занятий в форме исследовательской деятельности был создан проект «Создание условий для речевой активности детей с ОВЗ в процессе исследовательской деятельности».

Цель проекта – создание условий для речевой активности детей с ОВЗ.

Задачи:

- содействовать социальной адаптации и личностному развитию детей с ОВЗ;
- способствовать развитию исследовательской сферы ребенка;
- формировать навыки речевого общения;
- развивать грамматически правильную связную речь ребенка с ОВЗ.

Для достижения поставленной цели был разработан комплекс мероприятий. Каждое мероприятие содержит в себе элементы коррекционной и развивающей педагогики, и, можно сказать, что оно находится на своеобразном стыке двух дисциплин «Дошкольной психологии и педагогики» и «Логопедии». Разработанные мероприятия состоят из нескольких этапов:

- проблемная ситуация, побуждающая детей к исследованию различными способами;
- собственно исследование (экспериментирование);
- обсуждение результатов.

Каждое мероприятие выстраиваем так, чтобы дети находились в постоянном диалоге, формулировали цель, с которой будут исследовать предметы и материалы, задавали вопросы, составляли простые рассказы с использованием различных типов опор (предметных, иллюстративных, вопросов педагога и детей) [5]. Для этого используются следующие приемы активизации речи дошкольников:

- проблемные ситуации;
- комментированное конструирование, рисование, лепка;
- постановка вопроса;
- подстановка недостающего слова (начинаю фразу, а ребенок заканчивает ее);
- подбор синонимов и антонимов;
- сегментация речи – подача информации детям небольшими частями (сегментами) для продуктивного усвоения и воспроизведения.

Система мероприятий проекта позволяет использовать все каналы получения информации у ребенка – слух, зрение, осязание, обоняние. Дети с интересом обследуют материалы и предметы на ощупь, запах, вкус, цвет, развивая при этом произвольные действия – наблюдение, внимание, анализ, синтез и т.д. Продуманное применение различных стимулов оказывает ярко выраженное сенсорное воздействие, повышает эффективность коррекционно-развивающих мероприятий, создавая дополнительный потенциал для развития ребенка.

В отличие от обычных занятий по познавательной исследовательской деятельности, побуждаем детей «оречевлять» каждую происходящую ситуацию, особое внимание уделяем тому, чтобы дети использовали грамматически правильные речевые конструкции, словообразовывали и словоизменяли. Например, в процессе сравнения полосок ткани и бумаги проводим работу по расширению глагольного словаря (рвется, мнется, режется, тянется, разглаживается), по умению подбирать антонимы (мягкая/грубая, длинные/короткие). Расширяем словарь сравнительных прилагательных (шире/уже, больше/меньше), относительных (кусочек из бумаги – бумажный кусочек, кусочек ткани – тканевый) и при-

тяжательных прилагательных (кусочек у Маши – Машин, кусочек у Вани – Ванин). Побуждаем использовать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, преобразовывать их во множественное число. Создаем различные ситуации по использованию числительных, предлогов, падежных форм, использования более сложных грамматических конструкций при формулировании выводов, что позволяет быстрее осваивать языковые закономерности как детям с ОВЗ, так и другим ребятам.

На мероприятиях по познавательно-исследовательской деятельности предлагаем детям широкий выбор материалов и предметов для экспериментирования (магниты, крупы, перья, глина, тесто, почва, лед, снег) [3]. Так, например, детей очень увлекла деятельность с гидрогелевыми гранулами – в процессе мероприятия дети предлагали наполнить ими различные емкости, оценивали, в какую баночку войдет больше, сравнивали их размер и количество, взвешивали на детских весах.

Создаем ситуации, способствующие развитию коммуникативных навыков, побуждающие договариваться, учитывать другую точку зрения, формулировать общий вывод. Например, на мероприятии «по изготовлению пирогов», ребятам не хватило яблочной начинки, дети договорились «испечь пироги» со смешанной начинкой – яблочно-грушевой, яблочно-банановой.

После проведенного мероприятия воспитатели групп, которые посещают дети с ОВЗ, получают рекомендации по закреплению полученных речевых навыков [4].

Проект реализовывался в течение 6 месяцев в 2016–2017 учебном году. Для его реализации было разработано тематическое планирование мероприятий. Мероприятие проводится 1 раз в неделю с 6–9 детьми, в том числе 3 детей с ОВЗ в возрасте 5,5–6 лет, имеющих общее недоразвитие речи III уровня, продолжительность – 25 минут. В настоящее время проект продолжает реализовываться в текущем учебном году с другой группой детей и применяется воспитателями общеразвивающих групп для работы по развитию речи детей с типичным развитием. Применяемые элементы проекта позволяют педагогам разнообразить не только деятельность по развитию речи, но и познавательно-

исследовательскую деятельность. И наоборот, воспитатели предлагают новые темы и материалы, интересные детям для экспериментирования.

Практическая значимость и педагогическая ценность:

Концепция проекта соответствует принципам, заложенным в основы ФГОС ДО:

- поддержка разнообразия детства,
- личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей,
- уважение личности ребенка;
- проект реализуется в специфической для дошкольного возраста форме – познавательно-исследовательская деятельность.

Проект способствует созданию оптимальных условий для детей с ОВЗ в рамках коррекционной и образовательной деятельности в среде детей с типичным развитием.

Разработанный проект может быть использован педагогами-психологами, учителями-логопедами, воспитателями, родителями для развития речи детей и разнообразия исследовательской деятельности дошкольников.

В ходе коррекционно-развивающей деятельности происходит интеграция всех образовательных областей:

1. Социально-коммуникативная область – происходит развитие общения ребенка и его взаимодействия с окружающими, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, развитие позитивных установок к различным видам труда и творчества.

2. Область познавательного развития – развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формируются познавательные действия, первичные представления о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира; развивается воображение и творческая активность.

Речевое развитие – дети осваивают речь как средство общения и культуры; происходит обогащение активного словаря, связной, грамматически правильной диалогической и монологиче-

ской речи; развитие речевого творчества (словоизменение, словообразование).

3. Художественно-эстетическое развитие – реализация самостоятельной творческой деятельности детей (конструктивно-модельной, изобразительной и т.д.).

4. Физическое развитие – становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере, крупной и мелкой моторики рук.

Результаты:

1. Дети с ОВЗ стали легче вступать в контакт, они чаще задают вопросы взрослым и детям. Воспитатели и родители детей с ОВЗ отмечают, что условия, созданные в проектных мероприятиях, способствовали повышению речевой, коммуникативной и познавательной активности.

2. Педагог-психолог отметил улучшение эмоционального самочувствия детей с ОВЗ. Так, мальчик, проявляющий ранее конфликтность, раздражение, негативизм, – стал менее конфликтным, у него стали отмечаться проявления сопереживания, дружеского отношения к детям, желание участвовать в совместной с другими детьми деятельности.

3. У 66 % детей с ОВЗ на очередном заседании ТПМПК был изменен уровень общего недоразвития речи с третьего на четвертый, что подтверждает положительную динамику развития речи детей.

4. У 33 % детей с ОВЗ на очередном заседании ТПМПК была снята формулировка «Снижение познавательной деятельности; знания, умения, навыки ниже возрастной нормы», что свидетельствует о том, что форма психолого-педагогического воздействия выбрана правильно.

5. Согласно результатам педагогических наблюдений в группах, отмечается положительная динамика речевого развития и у детей, не имеющих статус ОВЗ.

6. Воспитатели нашего дошкольного учреждения начали использовать методические разработки, интегрируя в своей педагогической деятельности задачи социально-коммуникативной, речевой и познавательной области.

### *Библиографический список*

1. Екжанова Е.Л., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения. М.: Дрофа, 2008.
2. Никифорова Н.П. Содержательные аспекты разработки и реализации индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья. URL: <http://tzrruo.ru/>
3. Бондарев В.П. Технология педагогического сопровождения детей в образовательном процессе. М., 2001.
4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. М.: ВЛАДОС, 2011.
5. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование. Вып. 2. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М.: МИРОС, 2010.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. 2014.

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОБСТВЕННОГО ТЕЛА ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Е.А. Воробьева**

*КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск*

**О**браз тела – сложное образование, сопряженное с индивидуальными телесными особенностями, полом и традиционными культурными ожиданиями. Телосложение ребенка определяет его двигательную активность, двигательный стиль, а также характерологические особенности и особенности его взаимоотношения с миром [1]. Существуют разные подходы к пониманию тела в психологии [2]. Проанализировав научные статьи по проблеме формирования «телесного Я», можно сделать вывод, что наиболее полное его определение дается в «Терминологическом глоссарии основных терминов динамической психиатрии» [3], в котором «Телесное Я» определяется как «центральная функция Я, отражающая психическое представительство собственного тела и являющаяся в этой связи исходной точкой для развития Я». «Телесное Я» (или образ тела) состоит из следующих компонентов:

эмоциональный компонент (образ тела – восприятие, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела), когнитивный компонент (концепция тела – знания о теле как организме, которые могут быть выражены при помощи известных символов), функциональный компонент (схема тела – обеспечивает регуляцию положений частей тела, контроль и коррекцию двигательного акта в зависимости от внешних условий).

Позитивная оценка собственной личности и своего тела является базовой составляющей психологического благополучия человека (К. Рифф). В младшем школьном возрасте закладываются основы формирования образа тела. После данного возрастного периода ребенку предстоит пройти сложный подростковый период, когда дети относятся к своему телу с повышенной критичностью. Поэтому важно на протяжении всего младшего школьного возраста содействовать формированию позитивного отношения к своему телу, так как именно в этом периоде закладывается основное содержание самосознания, в том числе и «телесного Я». Осознание своего физического облика, его эстетического эффекта является одним из важных условий, активно участвующих в формировании личности и одним из регулирующих факторов поведения любого человека. Та или иная оценка своей внешности влечет за собой изменение самочувствия и может определять характер взаимоотношений между людьми (В.Н. Куницына).

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей отношения младших школьников к собственному телу. В нем приняли участие 49 человек в возрасте 10–11 лет: из них 31 девочка и 18 мальчиков. Для реализации цели исследования применялись следующие диагностические методики: «Тест цветоуказания неудовлетворенности собственным телом» (О. Вулей, С. Роллом), «Измерение самооценки по методике Дембо-Рубинштейн», «Автопортрет» и наблюдение (по В. Райху).

С помощью модифицированной методики Дембо-Рубинштейн стало возможным изучить самооценку младшими школьниками своего тела и отдельных компонентов внешности. На основе данных, полученных в результате проведенной

методики, был определен уровень развития самооценки собственного тела. Выявлено, что у мальчиков значительно преобладает адекватный уровень самооценки (78 %), а у девочек – низкий (52 %) и адекватный (45 %). Низкий уровень самооценки тела связан с недовольством конкретными частями тела и отношением окружающих к внешности детей.

С помощью методики «Тест цветоуказаний на неудовлетворенность собственным телом» нами был изучен уровень неудовлетворенности собственным телом у младших школьников. Определено, что у младших школьников преобладает средний уровень неудовлетворенности своим телом – 76 % младших школьников отмечают именно его, причем девочек (78 %) и мальчиков (74 %) примерно равное количество. Это говорит о том, что в целом дети принимают свое тело, но недовольны отдельными его частями. Эту группу можно обозначить как группу риска, так как в процессе физического и личностного созревания дети могут как научиться принимать и любить свое тело, так и зафиксироваться на его недостатках и приобрести определенные комплексы, связанные с телесностью, что негативно скажется и на принятии себя как личности в целом. Таким детям необходима психолого-педагогическая профилактика, направленная на развитие позитивного отношения к телу.

Следующая по численности группа детей (22 %) – это младшие школьники, у которых отмечается высокий уровень неудовлетворенности своим телом, мальчиков в этой группе (26 %) несколько больше, чем девочек (19 %). Высокий уровень неудовлетворенности телом свидетельствует о непринятии своего тела и необходимости коррекционной психолого-педагогической помощи.

Наконец, в исследовании было выявлено 2 % детей (девочки), имеющих низкий уровень неудовлетворенности телом. Эти дети позитивно относятся к своему телу, и только ситуационно испытывают легкую неудовлетворенность отдельными его частями. Это чувство можно назвать преходящим, поэтому указанную группу детей можно считать благополучной.

Заметим, что красный цвет карандаша (признак неудовлетворенности) мальчики использовали при выделении генитальных частей тела (21 %), торса (26 %) и в том случае, когда полностью заштриховывали все тело (11 %). Девочки, в свою очередь, использовали этот цвет для генитальных частей тела (55 %), груди (16 %), волос (9 %), всего тела (12 %).

Результаты исследования по методике «Автопортрет» показали, что осознание образа физического Я на среднем уровне у 57 % девочек и 42 % мальчиков. Средний уровень осознания своего физического Я преобладает так же, как и средний уровень неудовлетворенности собственным телом. Как правило, это среднестатистический школьник с завышенной либо нормальной самооценкой, что является нормой в младшем школьном возрасте. Присутствуют некие страхи и тревога, тенденция возрастания которой у школьников идет вверх из-за степени нагрузки, дополнительных предметов и других причин. Это иллюстрирует преимущественное наличие телесных изменений у школьников и их отношение к данным изменениям. Дети еще не понимают и не совсем осознают причины этих телесных изменений. Ребенок может находиться на этом же уровне и до телесных преобразований из-за малоактивного образа жизни. На втором месте низкий уровень осознания образа физического Я: из них девочки составляют 23 %, мальчики – 37 %. Отметим, что и неудовлетворенность собственным телом (высокий уровень) занимает вторую позицию. Сюда относятся дети с заниженной либо завышенной самооценкой. Высокий уровень тревожности, присутствие страхов и агрессивности говорит о некой незрелости. Дети не принимают собственное тело и отчетливо отображают это в методике, показывая на рисунке. И, наконец, высокий уровень осознания собственного тела у мальчиков (21 %) и у девочек (20 %) практически на одном уровне. У этих детей адекватная самооценка, отсутствует тревожность и страхи, агрессивность не наблюдается. Можно предположить, что эта группа школьников активно занимается спортом, танцами либо посещает дополнительные занятия по ИЗО. Эти занятия значительно повышают уровень принятия собственного тела и развивают все личностные сферы.

В ходе наблюдения за детьми (по В. Райху) отмечались следующие признаки: закрытые позы и блокировки, а также характерные поведенческие особенности. Были замечены следующие поведенческие проявления: напряжено все тело, глаза, рот (слишком сжатая или неестественно расслабленная нижняя челюсть), шея, грудь и руки, мышцы спины, мышцы живота.

Преобладающим поведением у детей являются единичные случаи проявления телесных блокировок (61 % у девочек и 50 % у мальчиков). Общение детей между собой создает естественную среду, где они реагируют на сложившуюся ситуацию исходя из различных факторов. Мышечное напряжение связано с различного рода ситуациями и травмами, переживаемыми индивидуумами в процессе их развития. Процесс формирования характера и «панциря» является диалектическим единством, в котором непрерывно взаимодействуют тело и психика. Общая биоэнергетическая модель предполагает, что чувства и импульсы, выражению которых препятствует страх, видоизменяются, подавляются или скрываются, приводя к телесной ригидности, энергетическому распаду и изменениям личности. Эти теоретические положения свидетельствуют и подтверждают только то, что дети, находящиеся в зоне риска, нуждаются в работе с ними, иначе произойдут необратимые последствия на пути становления личности.

Вторым по частоте встречаемости является отсутствие телесных блокировок (29 % у девочек и 39 % у мальчиков). У этих детей открытая, непринужденная поза тела, негативные физические привычки отсутствуют. Мышечные зажимы не подавляют эмоции ребенка, проблемы школьника переживаются спокойно и последовательно решаемы. Так как зажимы тела не наблюдаются, то можно говорить о легко подавляемых переживаниях, об отсутствии невротических симптомов, о здоровом теле, гармонизации энергетического потока, личностном росте.

На последнем месте явно выраженные телесные блокировки (девочки – 10 %, мальчики – 11 %). Демонстрация неуверенного поведения, характерная застенчивость, стеснение попросить о помощи присущи этой группе детей. Уровень тревожности

таких детей достаточно высок, вплоть до агрессии. У младших школьников ярко выражено защитное поведение, которое Райх именовал «броней характера», «мышечной броней», выражающейся в напряжении мышц и стесненном дыхании; подавляемая механизмами защиты жизненная энергия может быть терапевтически высвобождена путем телесного контакта (массажа) напряженной группы мышц.

Проведя сравнительный анализ результатов методик, был выявлен итоговый уровень отношения младшего школьника к своему телу. В общей выборке у всех учащихся преобладает средний уровень: как у девочек (94 %), так и у мальчиков (83 %). Преобладание среднего уровня, как уже говорилось ранее, может быть связано с воспитанием в семье, образом жизни ребенка (подвижным/ малоподвижным), телесными новообразованиями и переменами в отношениях с ровесниками. Вторую позицию по частоте встречаемости занимает высокий уровень позитивного отношения к телу у мальчиков (11 %), девочек же в этой группе нет (0 %). Полагаем, что девочки более требовательно относятся к своей внешности, и как научно доказано, у них наступает половое созревание и взросление раньше, чем у мальчиков. Телесные изменения сказываются на внутреннем состоянии школьниц. Это говорит о наличии школьниц в возрасте преддверия пубертатного возраста, находящихся в зоне риска. На последнем месте по частоте встречаемости – низкий уровень отношения к собственному телу, как у девочек, так и у мальчиков он составляет 6 %. Этим детям будет сложнее проходить пубертатный возраст, так как одним из важных составляющих здесь является принятие себя и своего тела.

Таким образом, восприятие младшим школьником собственного тела, самооценка своего «Телесного Я» являются важным фундаментом для формирования его психологического благополучия.

### ***Библиографический список***

1. Алмазова С.Л. Теоретический анализ проблемы изучения образа тела как компонента «Я-концепции» личности // «Психология телесности: теоретические и практические исследования». Пенза: Педагогический институт им. В.Г. Белинского, 2009. С. 39–45.

2. Бескова Д.А., Тхостов А.Ш. Телесность как пространственная структура // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. С. 236–252.
3. Телесное Я. Терминологический глоссарий основных терминов динамической психиатрии / под ред. В.А. Шаповаловой. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/9/word/telesnoe-ja#a4>

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Н.С. Жумжанова**

*МБДОУ № 279, г. Красноярск*

**Н**аши дети проводят в детском саду большую часть времени. Иногда между ними возникают ссоры и мелкие конфликты. А хочется создать благополучную атмосферу. Ведь очень важно, чтобы в дошкольном возрасте ребенок испытывал максимум положительных эмоций. Веселое настроение, чувство защищенности, уверенности в своих силах благотворно сказываются на характере и организме ребенка в целом. Поэтому необходимо научить детей понимать свои и чужие эмоции, переживания, сочувствовать им, правильно воспринимать и оценивать разные ситуации, уметь договариваться, прислушиваться к мнению товарищей.

Большинство детей уже в 3–4 года могут отличать хорошие поступки от плохих, прекрасно знают, что с товарищем нужно делиться, надо уступать и помогать слабым. Однако в реальной жизни поступки в основном далеки от этих правил поведения. Кроме того, доброжелательность и отзывчивость не сводятся только лишь к выполнению определенных правил. Важно формировать не только представление о должном поведении или коммуникативные навыки, но и нравственные качества.

В период дошкольного детства эмоции имеют бурный, но нестойкий характер, что проявляется в ярких, хотя и кратковременных эффектах, в быстром переходе от одного эмоционального состояния к другому.

Дети старшей группы уже могут выразить свое эмоциональное состояние словами: «я рад», «я огорчен», «я сердит» и т.д. Начиная с младшей группы, необходимо учить детей обращать вни-

мание на свое состояние, распознавать его, называть, сравнивать с состоянием других детей. В своей работе мы используем для этих целей пособия «Мы разные», «Веселые и грустные».

Совместно с детьми изготовили двусторонние маски, проводим игровые упражнения по развитию эмоций, на которых дети учатся общаться, строить диалоги.

В своей работе на протяжении нескольких лет использую в режиме дня Утренний круг, который задает тон для благоприятного и дружеского общения и устанавливает атмосферу доверия. Приветствие – один из компонентов Утреннего круга – адресовано каждому, кто находится в нем. Дети приветствуют друг друга по кругу, пока приветствие не вернется к воспитателю.

Есть много способов приветствия, оно может быть вербальным и невербальным. Дети обращаются друг к другу по имени с улыбкой, глаза в глаза. В нашей копилке множество занимательных, уважительных приветствий, и дети предлагают все новые варианты. Возможно использование различных предметов. У нас это холодный камешек (который нагревается от детских ладошек) или мягкая игрушка.

Чтобы больше расширить представление о базовых эмоциях, развить внимание к соответствующим переживаниям, использую технологию проблемного обучения, в частности технологию детского экспериментирования.

В игровом эксперименте «Волшебные стаканчики» каждый ребенок берет набор для экспериментирования – это прозрачный стаканчик, трубочка, краски. Спокойствие – чистая вода, злость – красная, радость – добавить блестки. Но дети предлагают и другие цвета, с которыми у них ассоциируются эмоции. Проводя эксперимент «Как победить недобрые чувства» (картинки с изображением двух мальчиков веселого и злого, поднос, 2 воздушных шарика, булавка), дети учатся адекватно выражать негативные эмоции, снимать эмоциональное напряжение.

Чтобы у детей не накапливалась обида, раздражение, в группе есть «мешочек злости». В него дети периодически «выпускают свою злость». И вот уже ребенок, увлеченный этим процессом, начинает улыбаться и возвращает мешочек, который я завязываю и «выбрасываю его злость» на улицу, а мешочек возвращаю на место.

Чтобы развить у детей понимание того, что хорошее настроение во многом зависит от отношения к окружающим, от умения договариваться, а не вступать в конфликт, изготовили куклу и назвали ее «Феей Вежливости». Выбрали уголок – дом для Феи. Прочитали сказки Т.А. Шорыгиной «Вредная ворона», «Воспитанный утенок Гоша». На примере героев этих сказок выяснили, кого называют вежливыми и зачем нужны вежливые слова.

Нарисовали и повесили плакат «Правила дружбы». В конце дня Фея «рассказывала» детям, кто расстроил ее плохими поступками, а кто порадовал хорошими, объясняла, что не надо ссориться. И всегда помнить правила дружбы – «не стоит злиться и ссориться, нужно уметь уступать и помогать друзьям. Тогда будет много добрых и верных друзей.»

Каждое утро детей ждал сюрприз от Феи – например, сказка. Ведь сказка является одним из самых доступных средств для духовно-нравственного развития, которое во все времена использовали педагоги. Для детей дошкольного возраста важнее всего развитие внутренней жизни, питание его эмоциональной сферы, чувств.

Во многих семьях в настоящее время сказка, как и другие ценности традиционной культуры, заметно утратила свое предназначение. Мы, «педагоги», хорошо зная влияние сказок на развитие позитивных межличностных отношений, социальных умений и навыков поведения, стараемся восполнить этот пробел, с удовольствием читая сказки, знакомые не одному поколению.

Для того чтобы дети видели свои поступки со стороны, из папье-маше изготовили еще один персонаж – Петрушку, который «перессорился» со всеми друзьями и решил найти Фею, которая помогла бы ему изменить свое поведение и научила уважительно относиться к своим друзьям.

И теперь предлагаемые нами проблемные ситуации и сценки для разыгрывания проходили с участием сказочного героя. Петрушка все делал не так, дети находили его ошибки и предлагали верный вариант, а когда делал правильно – искренне радовались.

Проигрываем всегда две ситуации. Дети делают вывод и выбирают модель желаемого поведения.

Многие дети сосредоточены только на себе, на своем Я. Обратить внимание детей на своих товарищей нам помогают игровые задания, для успешного выполнения которых требуется пристальное внимание к партнерам, их действиям, внешности. Все игры проводятся без слов и игрушек. Содержание, правила, ход игры направлены на развитие способности видеть другого, чувствовать общность с ним. Одна из таких игр – «Тень». Ход игры: играющие составляют пары. Один исполняет роль тени, в точности копируя то, что изображает партнер. По ходу играющие меняются ролями.

Совместная деятельность является важным моментом воспитания доброжелательных отношений. Она позволяет ставить общие цели, координировать свои замыслы и действия с другими детьми. При проведении игры «Ищу друзей» – дети учились рассуждать, какие качества являются ценными в дружбе. Осознавать, что у каждого человека также могут быть более или менее привлекательные черты, которые, однако, не мешают дружбе.

Обобщая проделанную работу, следует отметить, что дети стали осознавать значимость своих поступков и предвидеть их последствия, а это в свою очередь способствует воспитанию отзывчивости, доброжелательности, сочувствия к сверстникам.

#### ***Библиографический список***

1. Гарбуза Л.Г. Духовно-нравственное воспитание дошкольников сказкой. СПб., 2004.
2. Позухина С.И. Маленькие экспериментаторы в детском саду // Дошкольная педагогика. 2012. С. 52–56.
3. Семенак С.И. Учимся сочувствовать, сопереживать. 2003. URL: <http://school2100.com/download/223-240.pdf>

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**Е.О. Задеря**

*КГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого, г. Красноярск*

**О**дним из первых понятие «психологическое благополучие» ввел Н. Бредберн, который отождествил его с субъективным

ощущением счастья и общей удовлетворенностью жизнью. В модели исследователя психологическое благополучие представляет собой баланс между постоянным взаимодействием с положительным и отрицательным аффектами. Н. Бредберн считал, что именно соотношение положительного и отрицательного аффектов является показателем психологического благополучия, которое отражает общий уровень удовлетворенности жизнью [5].

Большой вклад для понимания анализируемого явления внесли исследования К. Рифф, в которых она выделила такие базовые характеристики психологического благополучия, как: позитивные отношения с другими, принятие себя, автономия, компетентность, наличие целей, личностный рост [6]. Очевидно, что психологическое благополучие связано с такими характеристиками личности, как: адекватная самооценка, эмоциональная стабильность, доброжелательность, ответственность, умение выстраивать межличностные отношения. Все перечисленные характеристики необходимы детям подросткового возраста для успешной и своевременной адаптации в условиях постоянно изменяющегося внешнего мира.

Актуальность исследования темы статьи обусловлена растущим уровнем зависимого (аддиктивного) и девиантного поведения среди подростков – учащихся школ, а также необходимостью профилактики и коррекции отклоняющихся форм поведения у подростков.

Аддиктивное поведение может складываться еще в процессе ранней социализации детского и подросткового возраста. Аддиктивное поведение проявляется в виде невозможности контроля собственного поведения в результате несбалансированности психических процессов и плохой развитости механизмов адаптации, что приводит к нарастанию внутреннего ощущения психологического неблагополучия подростка [2].

Основным критерием психологического неблагополучия является психоэмоциональное самочувствие, ощущаемое как переживание внешнего или внутреннего конфликта, возникшего на стыке общественных требований и личных потребностей и желаний [3]. В результате под воздействием ощущения психо-

логического неблагополучия аддиктивный подросток формирует свой способ защиты – уход от реальности. Постепенно из-за отсутствия адекватного взаимодействия с внешним миром ситуация ухудшается, что провоцирует нарастание внутреннего дискомфорта. В итоге такое состояние может привести к выбору аддикции как способа восстановления внутреннего комфорта. Уход от реальности подростков с аддиктивными проявлениями неоднократно отмечался в исследованиях [1].

Данный вариант взаимодействия с реальностью закрепляется в поведении ребенка и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью. У подростка создается субъективное впечатление того, что, обращаясь к фиксации на каких-то предметах или действиях, можно не думать о своих проблемах. Подростки, склонные к аддиктивному поведению, предпочитают избегать ответственности, однако неудачи считают результатом собственной деятельности. Подобный механизм локуса контроля имеет отрицательные последствия, поскольку в результате фиксирования на неудачах повышается тревожность и актуализируются деструктивные механизмы защиты личности, что в свою очередь является преградой для рефлексии происходящего с подростком.

Важным условием формирования психологического благополучия личности подростка выступает наличие напряжения, активизирующего к действиям во внешнем мире. При этом опыт преодоления препятствий и трудностей положительно влияет на формирование психологического благополучия [4].

Таким образом, психологическое благополучие выступает явлением, нацеленность на которое, с одной стороны, является закономерным следствием социальных изменений и служит для сохранения баланса личности в «обществе постоянного риска», с другой стороны, позволяет найти состояние, уменьшающее социально детерминированную аддиктивность поведения подростков. Это означает, что поиски психологического благополучия могут выступать отправной точкой трансформации поведенческой аддикции, снижения уровня юношеского инфантилизма и приобретения у подростков навыков ответственности и анализа собственного поведения.

### ***Библиографический список***

1. Арзуманян С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков. Ереван: БАХРАХ-М, 1980. 325 с.
2. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // *Обозр. психиат. и мед. психол.* 1991. № 1. С. 24–29.
3. Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012. 128 с.
4. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности // *Психологическая диагностика.* 2005. № 3. С. 95–129.
5. Bradburn N. The structure of psychological well-being. Chicago, 1969. P. 1–16.
6. Ryff C.D., Singer B. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research // *Psychotherapy and Psychosomatics.* 1996. № 65. P. 14–23.

### **ВЛИЯНИЕ АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ**

**А.А. Исмаилов**

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

**Т**ермином «агрессия» психологи обозначают преднамеренное причинение вреда [4]. Следует различать понятия «агрессия» и «агрессивность». Первое – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее ущерб людям (негативные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности) [5]. Агрессивность – намерение, состояние, предшествующее агрессивному действию. Агрессивное действие – это поведение человека, которое направлено на причинение вреда другим людям.

Ю.Б. Гиппенрейтер [3] привела классификацию фактов любого человеческого поведения, которые можно наблюдать. Агрессивное поведение индивида, следуя ее логике, включает следующие составляющие:

1. Внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей, – это позы, мимика, интонации, взгляды, блеск глаз, вегетативные реакции, мышечные напряжения и другие. Это самые мелкие элементы деятельности. Сами по себе они могут не вести к разрушению, но, включаясь в более крупные, вносят определенный вклад в агрессивное поведение.

2. Отдельные движения и жесты, такие как поклон, кивок, стук кулаком, сжимание руки и тому подобные. Такие движения и жесты могут иметь различную силу и направленность. Они вполне могут приводить к разрушениям, к нанесению вреда. (Народное выражение «уложил одной левой» свидетельствует о возможностях таких элементов деятельности).

3. Действия – более крупные акты поведения, имеющие определенный смысл. Это просьбы, угрозы, системы ударов в драке и так далее.

4. Поступки – самые крупные акты поведения. Они имеют общественное, социальное звучание, связаны с такими психологическими категориями, как отношения, установки, ценности и др.

Субъект агрессивного поведения именуется агрессором, объект – жертвой. Р. Бэрн и Д. Ричардсон [2], анализируя понятие агрессии, описали три основных положения относительно жертвы:

1. Агрессия предполагает нанесение вреда жертве. Они утверждают, что если нет факта нанесения вреда, то поведение не может быть названо агрессивным.

Часто агрессивное поведение смешивают с другими понятиями, такими как эмоции или намерения.

Понятия «гнев», «ярость», «ненависть» ассоциируются с агрессией. Но – это не факты поведения. В агрессивном поведении эмоции могут играть различную роль, при этом их сила и направленность могут быть самыми разными, не только такими выраженными и негативными, как гнев или злоба.

Р. Бэрн и Д. Ричардсон [2] предупреждают о возможностях смешения намерений и собственно агрессивного поведения. Пока человек не начал реально действовать, его нельзя назвать агрессором, по мнению авторов.

2. Агрессивное поведение всегда имеет отношение к живым существам. Авторы работы «Агрессия» утверждают, что разрушения в неодушевленном мире не имеют отношения к агрессии до тех пор, пока они не наносят вред живым существам.

Этому положению противоречат мысли некоторых авторов о том, что агрессия – это любое деструктивное поведение, ее объектом может быть любой предмет материального мира. Такой точки зрения придерживался, например, Э. Фромм в работе «Душа человека. Ее способность к добру и злу» [6].

3. Агрессивное поведение имеет целью взаимодействие с объектами, не стремящимися к этому, то есть объекты имеют стремления избежать влияния агрессора.

В основе классификации А. Басса, приведенной Р. Бэроном и Д. Ричардсон [1], лежат три шкалы, в которых отражены характерные формы поведения субъекта, осуществляющего агрессию:

1. Физическая – вербальная. Эта шкала свидетельствует о том, какие системы индивида задействованы в агрессивном поведении.

2. Активная – пассивная. По этой шкале можно судить об общей активности действующего индивида. При активной позиции человек будет иметь стремление действовать, при пассивной – избегать каких-либо действий.

3. Прямая – непрямая (косвенная). Шкала отражает наличие непосредственного контакта между агрессором и жертвой.

Комбинация этих шкал дает 8 категорий, под которые попадает большинство агрессивных действий. А. Басс описал эти категории с примерами. Мы попытаемся привести такие примеры, которые характерны для детского возраста, что более уместно в нашей работе.

1. Физическая – активная – прямая агрессия. Примеры такой агрессии – избиение, нанесение ударов различными предметами. Для детей также характерны укусы, дерганье за волосы, плевки, «подножки» и тому подобные действия.

2. Физическая – активная – непрямая агрессия. Дети могут обращаться к более сильному сверстнику или старшему по возрасту человеку для оказания воздействия на жертву.

3. Физическая – пассивная – прямая агрессия. Ребенок может не оказать помощь попавшему в тяжелую ситуацию сверстнику, подвергающемуся избиению; животному, над которым издеваются.

4. Физическая – пассивная – непрямая агрессия. Пример такой агрессии описан С.Я. Маршаком в детской сказке «Двенадцать месяцев». В сказке от подписи героини, Принцессы, зависла жизнь осужденного. Ведя себя пассивно, Принцесса могла привести ситуацию к смерти героя.

5. Вербальная – активная – прямая агрессия. Такая форма агрессии предполагает словесное оскорбление, унижение жертвы. Дети 5–6 лет уже обладают достаточным словарным запасом для осуществления агрессивного поведения в такой форме.

6. Вербальная – активная – непрямая агрессия. Распространение клеветы, сплетен, «заговоры» против жертвы имеют место уже в изучаемом возрасте.

7. Вербальная – пассивная – прямая агрессия. Отказ защитить обижаемого, обратиться за помощью к взрослому – примеры такой агрессии в детском возрасте.

8. Вербальная – пассивная – непрямая агрессия. «Покрывательство» агрессивно действующих сверстников относится к этой форме агрессивного поведения.

Психологическое благополучие – это интегративное психологическое состояние, которое отражает успешность функционирования человека в социальной среде, данное состояние сопровождается благоприятным эмоциональным фоном, функционирование состояния организма и психики. Финские психологи К. Яронен и П. Онстедт-Курки выделили следующие социально-психологические факторы психологического благополучия:

- 1) безопасность и комфортность домашней среды;
- 2) атмосфера любви, характеризующаяся семейными радостями, близостью и гармонией;
- 3) открытость и доверительность межличностных взаимосвязей;
- 4) родительский контроль и включенность в жизнь детей или подростков;
- 5) чувство значимости в семье,

б) семейная поддержка отношений с людьми и видов деятельности детей за границами семьи.

Уровень и проявление агрессивности детей старшего дошкольного возраста определяет во многом их психологическое благополучие. Низкий уровень агрессивности, с одной стороны, удобен для социума, в котором находится ребенок, однако это может быть фактором, препятствующим его эффективному поведению в конфликте или социальным достижениям. Высокий уровень агрессивности влечет за собой дефициты в социальном взаимодействии, повышает риск формирования асоциального поведения ребенка и развития у него психосоматических заболеваний сердечно-сосудистой системы вследствие необходимости систематически подавлять гнев. Оптимальным считается средний уровень агрессивности, он обеспечивает ребенку хорошую социальную адаптацию и тем самым способствует его психологическому благополучию.

### ***Библиографический список***

1. Астапов В.Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 5. С. 24–32.
2. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. Л.: Медицина, 1990. 176 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: Сфера. 2003. 300 с.
4. Общая психология: учебник / под ред. Р.Х. Тугушева, Е.И. Гарбера. М.: Эксмо, 2006. 560 с.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. С. 13–108.

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ТРУДНЫХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ**

**К.А. Ким, С.Н. Орлова**

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

Эмоциональное благополучие подростков неотъемлемо связано с гармоничным развитием психологического состояния и развития личностного роста.

На сегодняшний день количество подростков на территории Красноярского края составляет 615 254 человека на конец 2017 г.,

из них к категории трудных подростков относят порядка 2 000 человек, что выше на 1,3 % от предыдущих показателей [9].

Часто проблемы, возникающие у подростков, взрослым кажутся не очень серьезными. Поэтому взрослые просто отмахиваются от подростков, не оказывают им своевременную помощь. И тогда подростки остаются один на один со своими бедами.

Давайте разберемся, а кто такие трудные подростки? Понятие «трудный подросток» может быть отражением предрасположенности многих взрослых искать психологические удобства в отношениях с детьми и подростками [1]. Довольно часто в «трудные» попадают те, кто просто не похож на большинство своих сверстников, те, кто не хочет быть похожим на других, кто хочет выделиться. Но, к сожалению, он просто не знает, как это сделать, не вызывая непонимания со стороны общества. И тогда взрослым кажется, что этот трудный подросток бросает вызов нам, взрослым. А подростку всего лишь нужен добрый полезный совет человека, которому он доверяет и который ценит индивидуальность еще несформированной до конца личности.

По словам А.Я. Варга, в подростках еще так много из детства, им еще интересны игры, мало того, они испытывают потребность в игровой деятельности. Но с другой стороны, они считают себя взрослыми, а взрослым вроде бы несолидно играть, поэтому они отказываются от игры. Но ведь для нормального развития подростков им необходимо самим пережить и радость победы, и горечь поражения, чтобы пережить разные эмоции, ощутить их влияние на настроение, на самочувствие [3].

Сформированность эмоциональных процессов в целом становится детерминантой эмоциональной жизни подростка, поскольку именно она определяет возникновение и содержание ситуативных эмоций и аффектов. Все вместе эмоциональные процессы координируют и регулируют жизнедеятельность человека. Развитию эмоциональной сферы посвящали свои труды многие психологи, такие как: Л.И. Божович, В.С. Ильин, А.Н. Леонтьев, М.И. Рожкова, П.В. Симонов, О.А. Симонова, П.М. Якобсон [2; 8]. Они разработали структуру эмоциональной сферы, ее функции и роль, а также определили индивидуальные и возрастные особенности развития.

Трактовкой понятия «эмоциональное благополучие» занимались многие отечественные и зарубежные психологи, например, И.М. Слободчиков считает, что эмоциональное благополучие обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, эмоциональный комфорт в семье и вне семьи [4].

С целью изучения характеристик самочувствия подростков, их активности и настроения, особенностей переживаний, враждебных и агрессивных реакций, уровня личностной тревожности использовались методика «САН» В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарая, методика «Hand-test» Вагнера, а также «Цветовой тест» Люшера.

Для получения достоверной информации о состоянии эмоционального благополучия трудных подростков проведем диагностические исследования. Было проверено 25 испытуемых, из них 17 мальчиков и 8 девочек. В ходе исследования по методике «САН» показал следующие результаты: тревожность испытывают 25 % испытуемых, уверенность в себе только 2 %, напряженность – 31 %, эмоциональная устойчивость – 2 %, эмоциональная неустойчивость – 17 %, расслабленность – 23 %. По методике «Hand-test» открытое агрессивное состояние проявляется только у 5 испытуемых. По результатам «Цветового теста» Люшера у большинства испытуемых наблюдается повышенный уровень к «выделению» из толпы, что приводит к стрессу. Подростки не могут доказать, чего они «стоят», то есть не могут доказать родителям и сверстникам, что на них можно положиться, что они смогут решить все поставленные перед ними задачи.

Арт-терапия (от англ. art-искусство) – направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на применении для терапии искусства и творчества. В узком смысле слова под арт-терапией обычно подразумевается терапия изобразительным творчеством, имеющая целью воздействие на психоэмоциональное состояние пациента [5].

Терапия искусством опирается на позиции психоанализа, согласно которым создаваемые нами художественные образы отражают процессы, протекающие в бессознательном. Этот символический язык позволяет свободно выражать свои страхи, желания,

внутренние конфликты, воспоминания детства, нереализованные мечты. Заново переживая их, мы получаем возможность исследовать их и экспериментировать с ними. С помощью искусства внутренние переживания выражаются свободнее и легче. Они не вытесняются и не заглушаются, а сублимируются (переводятся) в творчество. Возможно, поэтому нередко искусство оказывается единственным инструментом, позволяющим выплеснуть внутренние переживания наружу.

Таким образом, метод арт-терапии позволяет каждому подростку реализовать свой потенциал и прийти в результате к гармонии с собой. Да, подростку очень важно, чтобы его оценили в обществе, чтобы к его мнению прислушивались, ценили. Поэтому одной из проблем подросткового возраста является потребность в социальной активности. В зависимости от общественной оценки действий и поступков подростка меняется и его настроение. Частая смена эмоционального состояния подростка является загадкой как для его ближайшего окружения, так и для него самого. Именно здесь инструментом для изучения и регулирования эмоционального состояния может служить арт-терапия.

### *Библиографический список*

1. Айхорн А. Трудный подросток. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. 304 с.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Просвещение, 1998. 359 с.
3. Варга А.Я., Драбкина Т.С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология мотивации и эмоций. М.: АСТ: Апрель, 2009. 704 с.
5. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 797 с.
6. Копытин А.И. Арт-терапия – новые горизонты. М.: Когито-Центр, 2006. 336 с.
7. Ткач Е.Н., Бондарева М.Ю. Специфика содержания эмоционального благополучия личности в подростковом возрасте // Акмеология. 2014. № S1-2. С. 216–218.
8. Якобсон П.М. Психология мотивации. М.: Воронеж, 2006. 268 с.
9. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gks.ru>

## УСЛОВИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**А.В. Комина**

*МАОУ СШ № 148*

*Структурное подразделение «Детский сад», г. Красноярск*

**Ф**ормирование инициативы и самостоятельности является задачей по развитию детей дошкольного возраста согласно ФГОС ДО. Что подразумевается под самостоятельной деятельностью детей дошкольного возраста? Профессор, директор Института педагогики и психологии образования, автор УМК по исследовательской деятельности Александр Ильич Савенков трактует понятие «самостоятельность» как личностное свойство, которое предполагает:

– во-первых – независимость суждений и действий, способность самому, без посторонней помощи и подсказки, реализовывать важные решения;

– во-вторых – ответственность за свои поступки и их последствия;

– в-третьих – внутреннюю уверенность в том, что такое поведение возможно и правильно.

Каждый из нас с самого рождения под воздействием родителей, взрослых, учителей, окружающей среды конструирует свою реальность. Мы говорим своим детям что – плохо, что – хорошо, что можно делать, а чего нельзя, исходя из своих представлений и личного опыта. То же самое с нами делали бабушки и дедушки, учителя и другие взрослые. Но реальность ребенка может отличаться от нашей с вами. И мы влияем, давим, всеми силами делаем ребенка под свое представление о том, как все устроено и как все должно быть. Так происходит из поколения в поколение и все люди вовлечены в этот процесс.

Однако никто не задумывается о том, что реальность ребенка может отличаться от реальности взрослого, поскольку каждый человек чувствует, думает и живет просто по-другому.

Ни для кого уже не секрет, что современные дети значительно отличаются от своих предшественников. По мнению многих

родителей и педагогов, большинство современных детей: непослушны, гиперактивны, самоуверенны, себялюбивы, быстро поглощают информацию, сложно концентрируются.

На наш взгляд, такой специфический набор личных качеств вполне закономерен для нашего времени. Ребенок выпадает из субъективных представлений нашей с вами реальности о правильности, что порождает состояние неудовлетворенности, неприятия и ненужности этому обществу. И, как следствие, возникает огромное количество психологических проблем. Что можно сделать для того, чтобы соединить в настоящем разные модели реальностей, не похожих друг на друга. Как сделать так, чтобы ценности взрослого поколения были приняты молодым подрастающим обществом.

Долгое время бытовало мнение, что ребенок еще не личность. Маленький ребенок – это существо неполноценное, которое не способно самостоятельно действовать, мыслить, иметь желания, не совпадающие с желаниями взрослых (навязывание собственной реальности). Ребенок должен выполнять требования, которые диктует взрослый, без проявления собственной **инициативы и самостоятельности**. По принципу *«сказал – сделал»*. И только в последнее время у нас утвердился *«позитивный»* подход к развитию ребенка: за ним признали право быть личностью. Самостоятельность – верная спутница личностного развития.

Наблюдая за детьми, мы определили, что современному ребенку для самовыражения необходимы такие качества личности, как инициативность и самостоятельность, только надо создать условия, в которых он не боялся бы проявлять себя и не боялся при этом быть непонятым. В этой ситуации важным является среда, в которой проходит воспитательный процесс. Нужно создать условия, в которых у ребенка будет чувство эмоционального комфорта и психологической защищенности, ему важно чувствовать себя любимым и неповторимым. Но надо понимать, свобода и самостоятельность не есть вседозволенность и анархия – раскованность и открытость неразрывно связаны с культурой поведения.

Психологически комфортная среда является условием для психологического благополучия детей. Такой подход в воспита-

нии способствует развитию инициативы и самостоятельности в дошкольном возрасте на хорошем уровне.

В разных источниках можно найти условия, необходимые для развития инициативы детей, описанные ранее. Но к уже имеющимся представлениям в этом вопросе внесем условия из собственного опыта работы.

Первое условие. Развивающая предметно-пространственная среда насыщена и разнообразна.

Второе условие. Содержание развивающей среды учитывает индивидуальные особенности и интересы детей.

Третье условие. В общении взрослого с детьми преобладает демократический стиль. Родитель чувствует границы меры собственного участия в деятельности детей, умеет отойти в сторону и признать полное право детей на свободный выбор. Только в условиях защищенности ребенок свободно выражает свое отношение к чему-либо, в благоприятной ситуации успеха, которую должен пережить каждый ребенок. Страх ошибиться и инициатива вместе не уживаются. Тут либо одно, либо другое.

Четвертое условие. Родители развивают умения детей осуществлять выбор деятельности и отношений в соответствии со своими интересами.

Пятое условие. Действия ребенка должны быть в зоне его ближайшего развития и интересов. (Про реальную жизнь, а не абстрактный набор знаний). Сложно проявлять самостоятельность в том, в чем ты не разбираешься, не имея знаний и навыков, которые ты еще не приобрел.

Шестое условие. На наш взгляд, самое важное из условий. Чтобы научить инициативности и самостоятельности, взрослый должен сам обладать этим качеством в полной мере.

Развивая в себе качества инициативного человека, мы станем примером для подрастающего поколения. Ведь какие бы ценности не навязывало ребенку общество, главным ориентиром и примером для него являются взрослые. При этом главную роль в формировании самостоятельности ребенка занимает семья. То, насколько благополучно и полноценно будет развиваться ребенок, зависит от того, как он будет воспитываться родите-

лями, в какой атмосфере он будет расти: в атмосфере недоверия и страха, или же в любви и свободе выбора.

### *Библиографический список*

1. Развитие самостоятельности у дошкольников в процессе создания учебно-дидактического материала // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). СПб.: СатисЪ, 2014. С. 47–48. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5940/> (дата обращения: 30.01.2018).
2. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности старшего дошкольного возраста: методические рекомендации / под ред. О.В. Дыбиной. М.: Центр педагогического образования, 2008.
3. Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. Т. 33 (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). СПб.: СатисЪ, 2014.
4. Шанц Е.А. Инициативность как одно из социально значимых качеств личности студента в общественно полезной деятельности // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа: Лето, 2012.
5. Дронь А.В., Данилюк О.Л. Взаимодействие ДОО с родителями дошкольников. Программа «Ребенок – педагог – родитель». СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. 96 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**А.А. Макарова, Г.Г. Дулинец**

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

**В**ажнейшим регулятором поведения личности является самооценка, с помощью которой человек оценивает самого себя, свои качества, возможности. Активное ее формирование начинается в старшем дошкольном возрасте. На развитие самооценки у детей влияет множество факторов. Самым первым и наиболее важным является семья. Когда ребенок появляется на свет, у него нет представления о том, какой он, как надо себя вести, а также у него полностью отсутствуют критерии самооценки. Ребенок

опирается на опыт окружающих его взрослых, на те оценки, которые они ему дают [1].

Изучению самооценки уделено большое внимание, как в отечественной психологической литературе, так и в зарубежной. Проблема развития самооценки, структуры, функций обсуждаются в работах Л.И. Божович, И.С. Кона, М.И. Лисиной, А.И. Липкиной, Э. Эриксона, К. Роджерса и других психологов. Закономерности формирования самооценки в детском возрасте были исследованы О.А. Белобрыкиной, Л.И. Божович, В.А. Горбачевой, А.В. Захаровой, А.И. Липкиной, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Е.И. Савонько, Л.И. Уманец и другими.

Изучение родительских отношений является крайне важным для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка [1]. По мнению отечественных авторов (Л.И. Божович, А.А. Бодалев, В.С. Мухина, Т.А. Репина и других), ребенок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным воздействиям, которые оказывают влияние на его эмоциональный фон. Зарубежные авторы, такие как: П.К. Керш, Р.У. Ричардсон, К. Флейк–Хобсон, В. Сатир, Т.А. Думитрашку, П. Скин, К. Бейкер, Л. Берг-Кросс, Б.Е. Робинсон, плотно занимались изучением семьи и ее влиянием на формирование личности ребенка дошкольного возраста.

Размер семьи, номер рождения ребенка, интервалы между рождением в исследованиях (А. Адлер, Т.А. Думитрашку, И.В. Равич-Щербо, Е.А. Силина, Г.Т. Хоментаскас и др.) рассматриваются как важные факторы, влияющие на формирование самооценки детей [5].

Родители являются примером для своих детей. Именно они осуществляют дальнейшее развитие и формирование личности ребенка. Так как у детей нет собственного жизненного опыта, у них отсутствует представление о развитии и формировании своих личностных особенностей [3].

В данном исследовании была поставлена цель – изучение влияния родительского отношения на формирование самооценки мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в однодетных семьях.

Объектом исследования является: самооценка детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования является: влияние родительского отношения на самооценку детей старшего дошкольного возраста в однодетных семьях.

Основываясь на теоретически выявленных фактах, утверждающих влияние родительского отношения на самооценку детей дошкольного возраста, выдвигаются следующие предположения:

1. Такой тип родительского отношения, как кооперация, оказывает положительное влияние на самооценку мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в однодетных семьях.

2. Такие типы родительского отношения, как отвержение, симбиоз, инфантилизация, играют более значимую роль в формировании низкой самооценки мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Для исследования влияния родительского отношения на самооценку мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в однодетных семьях было проведено исследование на базе МБДОУ №XX г. Красноярска. Экспериментальная выборка составила 30 родителей, 30 детей старшего дошкольного возраста (15 мальчиков, 15 девочек).

Для проведения констатирующего эксперимента по исследованию влияния родительского отношения на самооценку мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в однодетных семьях были подобраны следующие методики:

1. «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Цель: выявление типа родительского отношения [2].

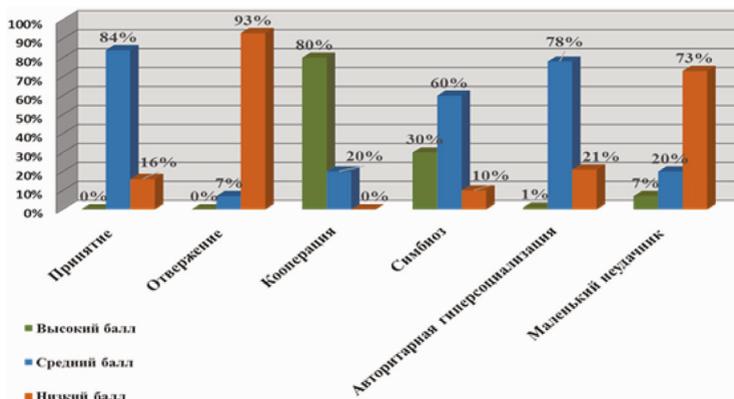
2. Методика «Лесенка» (В.Г. Щур).

Цель: диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста.

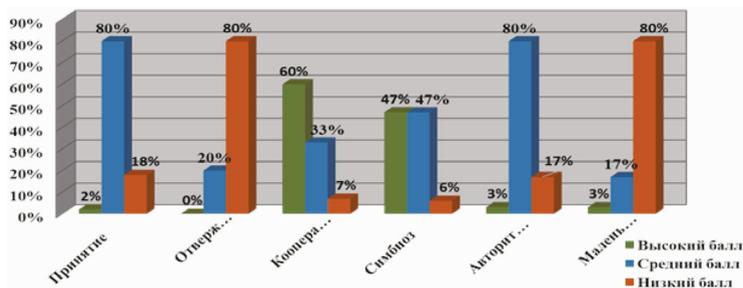
3. Методика «Два дома» (И. Вандвик, П. Экблад).

Цель: определение круга значимого общения дошкольника, особенности взаимоотношений в семье, выявление симпатий к членам группы, выявление скрытых конфликтов [4].

После проведения методики «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) были получены следующие результаты:



*Рис. 1. Распределение выборочной совокупности родителей мальчиков старшего дошкольного возраста по выявлению типа родительского отношения (опросник родительского отношения, А.Я. Варга, В.В. Столин)*

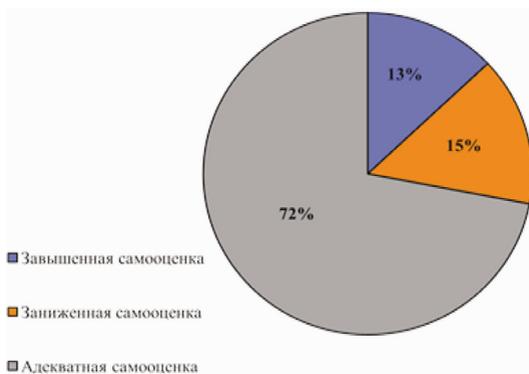


*Рис. 2. Распределение выборочной совокупности родителей девочек старшего дошкольного возраста по выявлению типа родительского отношения (опросник родительского отношения, А.Я. Варга, В.В. Столин)*

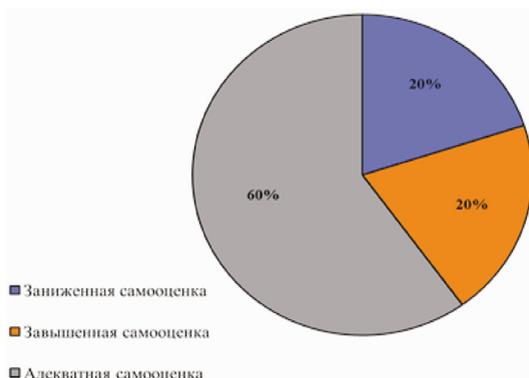
При анализе ответов родителей мальчиков по методике «Опросник родительского отношения» было выявлено, что высокий результат имеет шкала «Кооперация» (80 %). Низкий балл имеют шкалы «Отвержение» (93 %), «Маленький неудачник» (73 %).

Проинтерпретировав ответы родителей девочек, было выявлено, что высокий балл имеет шкала «Кооперация» (60 %). Низкий балл имеют шкалы «Отвержение» (80 %), «Маленький неудачник» (80 %). Шкала «Симбиоз» имеет как высокий балл (47 %), так и средний (47 %).

Результаты диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста по методике «Лесенка» (В.Г. Щур):



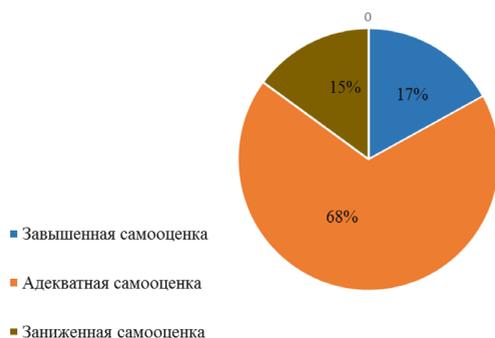
*Рис. 3. Распределение выборочной совокупности мальчиков старшего дошкольного возраста с учетом проявления их самооценки (методика «Лесенка», В.Г. Щур)*



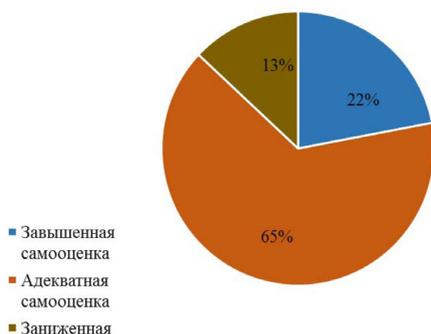
*Рис. 4. Распределение выборочной совокупности девочек старшего дошкольного возраста с учетом проявления их самооценки (методика «Лесенка», В.Г. Щур)*

В ходе проведения методики «Лесенка» (В.Г. Щур) было выявлено следующее: мальчики с неадекватно завышенной самооценкой отсутствуют, с завышенной самооценкой выявлено 13 %, с адекватной самооценкой – 72 %, с заниженной самооценкой – 15 % мальчиков. Девочки с неадекватно завышенной самооценкой отсутствуют, с завышенной самооценкой выявлено 20 %, с адекватной самооценкой 60 %, с заниженной самооценкой 20 % девочек.

Результаты диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста по методике «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан, З. Василюскайте):



*Рис. 5. Распределение выборочной совокупности мальчиков старшего дошкольного возраста с учетом проявления их самооценки (методика «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан, З. Василюскайте))*



*Рис. 6. Распределение выборочной совокупности девочек старшего дошкольного возраста с учетом проявления их самооценки (методика «Нарисуй себя» А.М. Прихожан, З. Василюскайте)*

В ходе проведения методики «Нарисуй себя» (А.М. Прихожан, З. Василюскайте) было выявлено следующее: мальчиков с завышенной самооценкой выявлено 17 %, с адекватной самооценкой – 68 %, с заниженной самооценкой – 15 % мальчиков. Девочек с завышенной самооценкой выявлено 22 %, с адекватной самооценкой – 65 %, с заниженной самооценкой – 13 % девочек.

Коэффициент корреляции Спирмена поможет нам определить влияние родительского отношения на самооценку мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в однодетных семьях. После проведения корреляционного анализа нами будет реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на повышение уровня компетенции родителей в вопросах формирования адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста.

### ***Библиографический список***

1. Баландина Л.Л. Родительско-детские взаимодействия и самооценка мальчиков и девочек дошкольного возраста в однодетных семьях // *Фундаментальные исследования*. 2012. № 11–5. С. 1121–1125.
2. Варга А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // *Вестник МГУ*. 1985. № 4. С. 32–38. Серия 14. Психология.
3. Доманецкая Л.В. Психология семьи и семейного воспитания: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 212 с.
4. Лаврова Г.Н. Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебное пособие. URL: <http://window.edu.ru/resource/009/73009/files/psyzav09.pdf>
5. Силина Е.А., Баландина Л.Л. Какие они, дети из многодетных семей? (Психологический очерк индивидуальности детей из многодетных семей): монография / Перм. гос. пед. университет. Пермь, 2005. 166 с.

## **РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Н.А. Маликова**

*ЧДОУ «Детский сад № 194 ОАО «РЖД»», г. Красноярск*

**В**озрастающее внимание современной педагогической психологии и практики образования к вопросам исследовательско-

го поведения и исследовательского обучения обусловлено главной особенностью современного мира – его высокой динамичностью. Происходящие вокруг перемены столь интенсивны и так стремительны, что человеку все реже удается сохранять гармонию с окружающим, используя старые привычные поведенческие модели. Повседневная жизнь постоянно требует от каждого из нас проявления поисковой активности.

В настоящее время развитое исследовательское поведение рассматривается как неотъемлемая характеристика личности, как стиль жизни современного человека. Поэтому от современного образования требуется уже не простое фрагментарное включение методов исследовательского обучения в образовательную практику, а целенаправленная работа по развитию исследовательских способностей, специально организованное обучение детей умениям и навыкам исследовательского поиска.

Это важно еще и потому, что самые ценные и прочные знания добываются самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий. Напротив, знания, усвоенные путем выучивания, по глубине и прочности обычно существенно им уступают. Не менее важно и то, что для ребенка естественнее и потому гораздо легче постигать новое, действуя подобно ученому (проводить собственные исследования – наблюдая, ставя эксперименты, делая на их основе собственные суждения и умозаключения), чем получать уже добытые кем-то знания в «готовом виде».

Мы торопимся научить ребенка тому, что считаем главным, часто не уделяя должного внимания его собственным исследовательским порывам, пытаясь направить его познавательную деятельность в русло, которое сами считаем наиболее важным. В итоге учебная деятельность автономизируется от познавательной и нередко превращается в скучную повинность. Стремясь сделать благое дело, – научить, мы, часто не обращая внимания на природную исследовательскую потребность ребенка, фактически сами препятствуем развитию детской любознательности.

Более того, многие психологи и педагоги, в особенности работающие с одаренными детьми, отмечают важность исследовательского поведения в плане когнитивного развития и прежде всего са-

моразвития личности. Известный специалист в области психологии детской одаренности и обучения одаренных детей Н.С. Лейтес отмечает, что особая потребность в умственном поиске, в умственной нагрузке наиболее характерна для одаренных детей, даже тех, чьи необычные способности не сразу видны. В значительной степени благодаря этому обеспечивается более высокий уровень развития познавательных способностей. Детская любознательность, по мнению Н.С. Лейтес, если ее удастся сохранить, дает постоянный стимул к развитию способностей. И напротив, как отмечают в своей книге исследователи И.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко, постоянное отсутствие поисковой активности приводит к тому, что индивид оказывается беспомощным при любом столкновении с трудностями или даже с такими ситуациями, которые в других условиях как трудности не воспринимаются.

С точки зрения образования не менее важно и другое, тесно связанное с этим обстоятельством наблюдение. Нереализованная исследовательская активность ребенка может найти и обычно находит выход в деструктивной деятельности. Это легко объяснить – потребность должна тем или иным способом удовлетворяться. Однако при этом и педагоги, и родители, и общество считают себя вправе ограничивать исследовательскую активность ребенка. Для этого придумано много специальных методов и приемов, создано множество средств, которые варьируют в зависимости от разных факторов: возраста, особенностей ситуации, предметного содержания деятельности и др. Для детей раннего возраста и дошкольников – это «игровые манежи» (куда бы ни пополз, везде решетка) и многочисленные запреты («не лезь», «не тронь», «отстань» и др.).

Для младших школьников – это чаще всего невнимание к их вопросам («тебе рано об этом знать», «любопытной Варваре...» и т.п.). Для подростков – это подчеркнуто пренебрежительное отношение к их собственным выводам и умозаключениям, сделанным ими на основе собственного опыта: наблюдений и экспериментов.

Мы, педагоги детского сада, в своей работе учитываем особенность исследовательского обучения – активизацию учебной работы детей, которая носит исследовательский, творческий ха-

ракти, и, таким образом, передаем учащимся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

Целью нашей работы является обучение детей методам и приемам самостоятельной поисковой деятельности. Для достижения этой цели были определены следующие задачи:

1) создание развивающей предметной среды для проведения исследований в ходе специально организованной и самостоятельной деятельности детей;

2) развитие у детей исследовательских умений и навыков с помощью серии специально подобранных упражнений;

3) развитие у детей навыков межличностного общения с помощью специально подобранных игр и упражнений, совместного решения проблемных ситуаций;

4) ознакомление детей с алгоритмом проведения исследований.

Для решения поставленных задач мы взяли за основу программу, предложенную доктором психологических и педагогических наук, профессором кафедры психологии развития Московского педагогического государственного университета, действительного члена Академии педагогических и социальных наук, а также автора программы и председателя жюри Всероссийского конкурса «Я – исследователь» Александра Ильича Савенкова.

Программа учебно-исследовательской деятельности детей включает три относительно самостоятельных подпрограммы:

### ***1. Подпрограмма «Тренинг»***

Данная подпрограмма включает занятия по приобретению детьми специальных знаний и развитию у них специальных умений и навыков исследовательского поиска.

К ним относятся знания, умения и навыки:

- видеть проблемы;
- ставить вопросы;
- выдвигать гипотезы;
- давать определение понятиям;
- классифицировать;
- наблюдать;
- проводить эксперименты;

- делать умозаключения и выводы;
- структурировать материал;
- готовить собственные мини-доклады;
- объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

Чтобы дети смогли приобрести эти необходимые знания, умения и навыки в свободной деятельности, мы активно используем упражнения, направленные на умение видеть проблемы («Посмотрите на мир чужими глазами», «Составьте рассказ от имени другого персонажа», «Составьте рассказ, используя данную концовку», «Сколько значений у предмета», «Назовите как можно больше признаков предмета»); на умение выдвигать гипотезы («Давайте вместе подумаем, почему.....? или как.....?»), «Назови самые правдоподобные причины событий», «Назови самые фантастические причины событий», «При каких условиях предмет будет полезным?» и др.); на умение задавать вопросы («Исправление ошибок», «Угадай, о чем спросили?»); на умение давать определение понятиям (используем приемы, сходные с определением понятий: описание, характеристика, разъяснение посредством примера, сравнение, различение, загадки как определения понятий, игра «Трудные слова»); на умение классифицировать; на умение наблюдать (упражнения на развитие внимания и наблюдательности); на умение анализировать, выделять главное и второстепенное; учимся проводить эксперимент (мысленный эксперимент и эксперименты с реальными объектами); учимся делать выводы и умозаключения.

## ***2. Подпрограмма «Детская исследовательская практика»***

Проведение самостоятельных исследований и выполнение творческих проектов. Эта подпрограмма выступает в качестве основной, центральной. Занятия в рамках этой подпрограммы выстраиваем так, что степень самостоятельности ребенка в процессе учебно-исследовательского поиска постепенно возрастает.

## ***3. Подпрограмма «Мониторинг»***

Эта часть программы меньше других по объему, но она так же важна, как и две предыдущие. Ребенок должен знать, что результаты его изысканий интересны другим, и он обязательно бу-

дет услышан. Мы должны обязательно дать каждому ребенку возможность изложить собственные результаты, обучать его элементарным навыкам презентации собственных открытий.

Постепенно каждый ребенок понимает, что результаты своих исследований нужно не просто изложить, их требуется защитить. Для этого мы стимулируем детей к тому, чтобы, слушая других, они задавали вопросы, учились слышать чужие аргументы. Для реализации этой задачи каждое детское исследование мы завершаем мини-докладом. Не всегда удается сделать его публичным, но хотя бы один слушатель – педагог принимает участие в обсуждении.

В рамках мониторинга исследовательской деятельности детей дошкольного возраста целесообразно проведение фестивалей детских исследовательских работ. Форма фестиваля предполагает представление детьми своих работ, выполненных за определенное время. Причем надо помнить: фестиваль – не конкурс, и здесь никто никого не ранжирует, хвалят всех. Другое дело – конкурсы детских исследовательских работ. Они тоже входят в систему мониторинга детской учебно-исследовательской практики, но требуют деликатного отношения. Создавая систему мониторинга, следует особое внимание обратить на критерии оценки результатов детских учебных исследований. Один из главных критериев, безусловно, степень самостоятельности. Ребенок выполняет работу под руководством взрослого, но участие взрослого (будь он педагог или родитель) должно быть строго дозированным. К числу важных критериев относятся: познавательная ценность темы; исследовательское мастерство (степень владения знаниями, умениями и навыками, освоенными в ходе подпрограммы «Тренинг»); и, конечно, логичность изложения и умение отвечать на вопросы.

Мы применяем детские исследования в различных образовательных областях: познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое, физическое развитие. С успехом дети проводят самостоятельные исследования в рамках экологического воспитания и ознакомления с окружающим миром (исследования на тему «Вода вокруг нас», «Воздух-невидимка», «Тайны песка», «Картофель – вред и польза», «Мир

аквариума», «Что такое витамины?» «Секреты хомяка», «Куклы разных народов», «Мир авто» и др.) [1–6].

Проводимая нами работа дает положительные результаты: у детей формируется поисковая активность, желание узнавать все больше, учение идет с увлечением, не превращаясь в повинность; дети готовы познавать и открыты для новых знаний, и, что немаловажно в старшем дошкольном возрасте, через самостоятельное исследование у детей формируется так необходимая к началу школьного обучения учебная мотивация.

### ***Библиографический список***

1. Венгер Л.А. Формирование познавательной способности в дошкольном возрасте: хрестоматия по детской психологии. М., 1996.
2. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей. М., 1998.
7. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. Ярославль: Академия развития, 2003.
8. Савенков А.И. Развитие познавательных способностей: рабочая тетрадь для детей 5–7 лет. Ярославль: Академия развития, 2004.
9. Савенков А.И. Развитие творческого мышления: рабочая тетрадь для детей 5–6 лет. Ярославль: Академия развития, 2004.
10. Савенков А.И. Развитие творческого мышления: рабочая тетрадь для детей 6–7 лет. Ярославль: Академия развития, 2004.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

**А.С. Малютина**

*МБОУ СОШ № 1, г. Лесосибирск*

**В**настоящее время в современной российской науке здоровье относится к числу наиболее сложных и не утрачивающих своей актуальности проблем. Здоровье является предметом междисциплинарного исследования. Согласно определению, которое предлагается в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения в 1948 г., здоровье – это такое состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие.

В рамках психологии проблеме здоровья посвящено много исследований, которые направлены на изучение сущности, характеристик данного понятия (О.Н. Кузнецов, Н.Д. Лакошина, В.И. Лебедев, Г.С. Никифоров, Г.К. Ушаков, А. Маслоу, Г. Олпорт, А. Эллис и др.).

О.С. Васильева и Ф.Р. Филатов подчеркивают, что «здоровье – это интегративная характеристика личности, охватывающая самые различные уровни и измерения индивидуального бытия» [2].

В центре внимания психологов находятся различные уровни здоровья: психическое, психологическое, социальное. Относительно категории личности изучается феномен «психологическое здоровье», которое, по мнению И.В. Дубровиной, относится к личности в целом и находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа (И.В. Дубровина, 1997). Таким образом, психологическое здоровье – динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих: а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом; б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [5].

Над проблемой психологического здоровья работали О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов [2], О.В. Хухлаева [9], Б.С. Братусь [1], В.И. Слободчиков [7]. Рассматривая компоненты психологического здоровья, мы, вслед за О.В. Хухлаевой, обращались к трудам А. Маслоу [4], Э. Фромма [8], К. Роджерса [6].

Психологическое здоровье включает четыре основных взаимосвязанных компонента (по О.В. Хухлаевой): аксиологический (олицетворяет осознание ценности своего Я и Я других людей, принятие их), инструментальный (предполагает владение рефлексией как средством самопознания и саморазвития), потребностно-мотивационный (включает потребность в саморазвитии, самоактуализации); как один из компонентов психологического здоровья отечественными психологами выделяется отношение к здоровью [9].

Подростковый возраст – наиболее чувствительный период в развитии ребенка, сензитивный к формированию чувства самопринятия, самопонимания, необходимости саморазвития. Благодаря социальной ситуации развития в этом возрасте как никогда

остро стоит вопрос об умении взаимодействовать со сверстниками, предъявлять себя, смотреть на себя через призму отношений с окружающими и на окружающих – с точки зрения понимания себя.

Основу психологического здоровья личности составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза, включающее гармоничные отношения между подростком и средой, различными аспектами его Я и т.д. Сложности в разрешении противоречий, характерных для данного возрастного этапа, могут препятствовать становлению личности, формированию позитивной Я-концепции и адекватных отношений с социальной средой.

Именно поэтому подростковый возраст выбран нами для работы по развитию компонентов психологического здоровья как наиболее чувствительный период, требующий внимания и поддержки, когда дети, еще не обладающие сформированностью компонентов психологического здоровья в полной мере, нуждаются в создании условий, в которых возможно его развитие, формирование.

Арт-терапия является тем психокоррекционным направлением, которое, на наш взгляд, можно использовать для решения данной задачи. Методы арт-терапии основаны на работе с художественными образами, на использовании невербального языка искусства для развития и совершенствования личности [3].

Таким образом, цель нашей работы: на основе исследования психологического здоровья у подростков разработать эффективную арт-терапевтическую программу, способствующую формированию компонентов психологического здоровья.

Экспериментальное исследование компонентов психологического здоровья подростков проводилось в 2016–2017 гг. на базе СОШ г. Лесосибирска. Выборка представлена подростками в возрасте 14–15 лет в количестве 50 человек.

Для изучения потребностно-мотивационного компонента психологического здоровья мы использовали методику «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина; для диагностики аксиологического компонента психологического здоровья – «Методику исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева. «Методика определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой позволила нам ис-

следовать инструментальный компонент психологического здоровья, а методика «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиной была использована для диагностики компонента «Отношение к здоровью».

Первичная диагностика компонентов психологического здоровья позволила нам сделать вывод о существовании проблемных моментов в состоянии компонентов психологического здоровья подростков, принявших участие в исследовании. Количество респондентов с недостаточной развитостью компонентов психологического здоровья распределилось следующим образом: у 54 % – инструментальный компонент, у 38 % испытуемых – компонент «Отношение к здоровью», у 12 % человек – мотивационно-потребностный компонент, у 18 % – аксиологический компонент. На основании первичной диагностики подростки, принявшие участие в исследовании, были разделены на контрольную и экспериментальную группы. В экспериментальную группу были включены студенты со слабым развитием одного или нескольких компонентов психологического здоровья, всего – 38 %. В контрольную группу вошли остальные школьники (62 %).

С целью развития компонентов психологического здоровья нами была разработана система занятий с применением методов арт-терапии, включающая 25 занятий. Занятия направлены на развитие таких компонентов психологического здоровья подростков, как: мотивационно-потребностный, аксиологический, рефлексивный и компонент «отношение к здоровью».

Методы арт-терапии, используемые в системе занятий: изотерапия, музыкотерапия, имаготерапия, сказкотерапия, куклотерапия.

Сопоставительный анализ первичной и повторной диагностики позволяет нам судить об эффективности реализованной системы занятий. Рассмотрим его более подробно.

Обратимся к результатам исследования по методике «Диагностика самоактуализации личности» А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калинина, которая позволила нам изучить мотивационно-потребностный компонент.

В сравнении с результатами первичной диагностики мы видим, что уменьшилось количество респондентов с низким уровнем сформированности компонента – с 25 до 17 %. Кроме того, увеличилось число испытуемых со средним уровнем сформированности на 3 % и с высоким – на 6 %. Этот факт свидетельствует о возрастании стремления к самоактуализации у респондентов, соответственно, мы можем говорить о положительных изменениях мотивационно-потребностного компонента подростков.

Рассмотрим результаты диагностики подростков по «Методике исследования самоотношения» С.Р. Пантелеева.

Сравнивая результаты первичной и повторной диагностики самоотношения подростков, мы можем отметить уменьшение количества респондентов с низким уровнем – с 16 до 12 %. Напротив, увеличилось число испытуемых с высоким уровнем – на 4 %. Количество респондентов со средними баллами осталось без изменений.

Таким образом, мы можем отметить положительные изменения в развитии аксиологического компонента психологического здоровья подростков.

Обратимся к результатам исследования с помощью «Методики определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой.

По результатам первичной диагностики видим преобладание у подростков низкого уровня развития рефлексии (68 %). Количество респондентов со средним уровнем рефлексии составило 37 %.

По результатам повторной диагностики мы можем заметить положительную динамику: количество респондентов с низким уровнем развития рефлексии составило 52 %, со средним – 48 %, что указывает на развитие инструментального компонента психологического здоровья подростков.

Обратимся к результатам исследования с помощью методики «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвиной.

Общий показатель отношения к психологическому здоровью изменился следующим образом: возросло количество респондентов, показавших средний уровень сформированности данного компонента – с 23 до 32 % и уровень ниже среднего – с 17 до 63 %.

Количество респондентов с низким уровнем сформированности компонента «отношение к здоровью» уменьшилось с 60 до 5 %. Высоких показателей не наблюдается, как и в первичной диагностике до этого.

Таким образом, мы можем отметить позитивные изменения в развитии у подростков компонента «Отношение к здоровью».

Значимость различий между показателями первичной и повторной диагностики в экспериментальной группе проверена с помощью непараметрического критерия (Вилкоксона). Анализ результатов выявил статистически значимые связи по общему показателю мотивационно-потребностного и инструментального компонентов психологического здоровья, компонента «Отношение к здоровью» при  $p \leq 0,01$ . Статистически значимых связей по аксиологическому компоненту психологического здоровья выявлено не было.

Таким образом, сопоставительный анализ первичной и повторной диагностики позволил нам сделать вывод о положительных изменениях в состоянии психологического здоровья подростков. Так, обращаясь к результатам повторной диагностики по методике, направленной на изучение мотивационно-потребностного компонента, видим следующие изменения: количество респондентов с высокими показателями увеличилось на 6 %, со средними – на 2 % и с низкими – уменьшилось на 8 % соответственно. Рассматривая изменения в аксиологическом компоненте психологического здоровья подростков, видим увеличение числа респондентов со средним уровнем на 4 % (и уменьшение числа студентов с низким уровнем – на 4 %). Обращаясь к результатам изучения инструментального компонента, можем отметить увеличение числа подростков со средним уровнем на 11 % и, соответственно, уменьшение количества подростков – с низким уровнем. Анализируя данные, полученные при изучении компонента «Отношение к здоровью», отметим, что это компонент, значительное развитие которого было отмечено у большого количества подростков: число студентов с низким уровнем уменьшилось на 55 %. При этом количество подростков с уровнем ниже среднего увеличилось на 46 %, со средним – увеличилось на 9 %.

Таким образом, сопоставив результаты первичной и повторной диагностики, мы можем сделать вывод об эффективности разработанной программы по арт-терапии и справедливо предполагать, что методы арт-терапии возможно успешно применять для развития психологического здоровья подростков.

### ***Библиографический список***

1. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 67–74.
2. Васильева О.С. Психология здоровья человека. М.: Академия, 2001. 352 с.
3. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2007. 196 с.
4. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
5. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Когито-центр, 1998. 376 с.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
7. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91–105.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1993. 275 с.
9. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М.: Академия, 2001. 208 с.

## **ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ ПОДРОСТКОВ НА ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ**

**Д.О. Небылицин, Г.Г. Дулинец**  
*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**М**отивация – это внутренняя детерминация поведения и деятельности, которая может быть обусловлена и внешними раздражителями, окружающей человека средой. Но внешняя среда воздействует на человека физически, в то время как мотивация – процесс психический, преобразовывающий внешние воздействия во внутреннее побуждение [3].

Мотивация избегания неудач – стремление человека в любой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, особенно там, где его поступки оцениваются другими людьми. Такая установка противоположна мотивации достижения успеха. Для личности с преобладанием мотивации избегания неудачи главное – не допустить ошибки, избежать неудачи, даже ценой значительного изменения первоначальной, главной цели, ее полного и частичного недостижения. Этот мотив во многом определяет и объясняет поведение слабоуспевающих детей, которые находят многочисленные причины, объясняя, почему не выполнено или плохо выполнено задание [4].

В этом возрасте, называемом переходным, происходят существенные изменения в организме и психике ребенка, обусловленные половым созреванием. Как отмечал Л.С. Выготский (1984), это существенно изменяет сферу интересов ребенка.

У подростков интерес к чему-нибудь часто приобретает характер увлечения. Считается, что подростковый возраст без увлечений подобен детству без игр. Увлечения подростка – сильные и часто сменяют друг друга, но иногда принимают «запойный» характер; как правило, они не связаны с учебной деятельностью. А.Е. Личко делит их на:

- интеллектуально-эстетические (увлечение историей, радиотехникой, музыкой, рисованием и т.д.);
- эгоцентрические (увлечение модными сферами деятельности – спортом, художественной самодеятельностью, редким иностранным языком и т.п. – ради демонстрации своих успехов);
- телесно-мануальные (занятия спортом, вождение автомобиля или мотоцикла, занятия в столярной мастерской и т.п. – ради получения удовольствия от самого процесса деятельности);
- накопительские (коллекционирование во всех его видах);
- информативно-коммуникативные (стремление к новой, не слишком содержательной информации, не требующей глубокого осмысления и усвоения; потребность в легком общении со сверстниками, позволяющем обмениваться такой информацией).

Некоторые из этих увлечений могут способствовать развитию личности подростков, так как удовлетворяют их познава-

тельную потребность, способствуют формированию полезных навыков. Однако при определенных личностных особенностях они же могут искривлять развитие личности, формировать склонность к накопительству, пустому времяпрепровождению, лихачеству с нарушением общественного порядка. О пагубном влиянии увлечений азартными играми, алкогольными напитками, наркотиками нет нужды и говорить [1].

Доминирующие мотивы становятся одной из основных характеристик личности подростка, отражающихся на особенностях других личностных его черт. Каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. У людей, ориентированных на успех, чаще преобладают реалистические, а у индивидов, ориентированных на избегание неудач – нереалистические, завышенные или заниженные, самооценки. Уровень самооценки в значительной степени связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человека собой, своей деятельностью, возникающей в результате достижения успеха или появления неудачи. Сочетание жизненных успехов и неудач, преобладание одного над другим постоянно формируют самооценку личности подростка. В свою очередь, особенности самооценки личности выражаются в целях и общей направленности деятельности человека, поскольку в практической деятельности он, как правило, стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению [2].

### ***Библиографический список***

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология: учебное пособие для вузов и слушателей курсов психологических дисциплин. СПб.: Питер, 2012. 582 с.
3. Петрова О.С. Проблема мотивации избегания неудач у подростков на уроках физической культуры // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/1018/10691> (дата обращения: 5.03.2018).
4. Филиппова В.Р., Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2005. 100 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПЕДАГОГОВ, РОДИТЕЛЕЙ, ДЕТЕЙ

**Е.В. Плоских, Е.А. Герасименко**

*МБДОУ № 7, г. Красноярск*

У каждого взрослого человека есть такие воспоминания о детстве, которые наполняют душу несравнимым ни с чем теплом. «Все мы родом из детства...». Самое лучшее нам хочется «взять с собой» во взрослую жизнь. Именно родительская любовь обеспечивает детям эмоциональную защиту и психологический комфорт, дает жизненную опору, а любовь и беспредельное доверие ребенка к родителям делают его особо восприимчивым к их воздействию. Специальные психолого-педагогические и социологические исследования показывают, что семья остро нуждается в помощи специалистов на всех этапах дошкольного детства. Очевидно, что семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития ребенка-дошкольника. [4]

Забота о психологическом благополучии предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам. Способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым и окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой. Задача взрослого – помочь ребенку в соответствии с его возрастом овладеть средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития [1].

К сожалению, из-за занятости и интенсивного ритма жизни родители уделяют мало внимания своим детям. Испытывают трудности в воспитании и общении с ребенком. Часто обращаются за помощью к педагогу детского сада. Накопилось много вопросов, как решить эту проблему?!

Очевидно, что семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного развития ребенка-дошкольника.

Организация «Недели психологии» поможет соединить желание и возможности взрослых и детей лучше понимать друг друга, любить и прощать, заботиться и просто быть самим собой.

**Цель «Недели психологии»:** вовлечение всех участников образовательного процесса в совместную деятельность, создание условий для формирования положительной установки, благоприятного психологического и эмоционального благополучия в ДОУ, формирование интереса к психологии.

**Задачи «Недели психологии»:**

- создать благоприятный микроклимат в ДОУ и группах;
- раскрыть возможности психологической службы ДОУ и новые формы работы с детьми и взрослыми;
- формировать интерес взрослых к миру ребенка, стремление помогать ему в индивидуально-личностном развитии;
- повысить психологическую компетентность педагогов и родителей ДОУ.

Творческой группой ДОУ была организована и проведена «Неделя психологии» в целях создания условий для психического благополучия субъектов образовательного процесса родителей, детей и педагогов.

«Неделя психологии» в детском саду – это комплекс мероприятий, которые объединены общей тематикой (табл.)

*Таблица*

### Содержание «Недели психологии»

День недели	Название дня	Мероприятия	
		для детей	для взрослых
1	2	3	4
Понедельник 29 января	Психологическая разгрузка	«Наши эмоции. Я – ты – мы» (цикл упражнений). Д/игра «Мое настроение»	«Забор эмоций» (родители, сотрудники), тренинг для педагогов «Я такой же, как ты»
Вторник 30 января	День благодарностей	Д/игра «Магазин вежливых слов» (подготовительная группа). Д/игра «Ласковые слова» (младшая группа)	«Дерево благодарности» (родители, сотрудник)

Окончание табл.

1	2	3	4
Среда 31 января	Сохраним душевное здоровье	Сказкотерапия, песко- терапия	Тренинг с родителями и детьми «Дружная семейка», «Аптечка здоровья» (родители, сотрудники)
Четверг 1 февраля	Мой дом – моя крепость	«Письмо родителям» (подготовительная группа), «Дерево настроения» (старшая, подготовительная группы), «Наш дом» (младшая группа)	Выставка коллажей «Это моя семья» (родители)
Пятница 2 февраля	Здесь Вас любят и ждут	Викторина «Я – ты – мы» (старшая, подготовительная группы). «Дружные ладошки» (средняя, младшая группы)	«Исполнения желаний» (родители, сотрудники), круглый стол (педагоги)

С первого дня и на протяжении всей недели в холле, лестничных пролетах, а также в группах родители, воспитатели и дети могли познакомиться с мудрыми мыслями выдающихся людей, информационными буклетами, яркими красочными психологическими картинками и т.д.

На лестничных пролетах между этажами были размещены «Забор эмоций» и «Дерево благодарности». На «Заборе эмоций» родители и сотрудники могли написать свои вопросы, пожелания педагогам и администрации детского сада. На «Дереве благодарности» все желающие писали записочки с благодарностью.

Неделя психологии в детском саду помогает родителям осознать важность и необходимость совместной деятельности со своим ребенком. В процессе игровой деятельности взрослые учатся понимать свою роль в процессе становления личности, определения черт характера и поведения малыша. Поэтому большая часть работы специалиста ДОО направлена на совместную деятельность родителя и ребенка. Так, коллективные развлечения, спор-

тивные соревнования, изготовление поделок и оформление выставочных работ предполагают общие усилия взрослых и малышей, где каждому участнику отводится определенная роль.

Во время проведения пескотерапии принимали участие, как и взрослые (родители, педагоги), так и дети. У участников была индивидуальная пескорамка с цветной подложкой под стеклом. Ребенок или взрослые могли выбрать цвет, который соответствовал их настроению и желанию. Им были предложены следующие задания: «Художник», «Продолжи узор», «Рельсы, рельсы, шпалы, шпалы...», «Одновременно» (кинезиологическое упражнение).

Все участники получают море радости и удовольствия, играя в песок. Игры с песком позволяют детям открыто выражать свои эмоции: радость, восторг, удовольствие. Песок такой материал, который поглощает негативную энергию, стабилизирует эмоциональное состояние, снимает стресс, поднимает настроение.

Через дидактическую игру «Мое настроение» дети и взрослые смогли выразить свои эмоции. Участникам было предложено собрать ту или иную эмоцию, обозначить ее и обсудить, почему у созданного персонажа такое настроение. Что у него случилось. Или помочь герою сменить печаль на радость и страх на удивление, просто перекладывая части лица, а затем придумать историю.

### **Тренинг «Дружная семейка»**

**Цель тренинга:** гармонизация детско-родительских отношений.

В ходе тренинга все выполняли интересные, веселые задания, которые способствовали созданию доверительных отношений между родителями и детьми. Многие родители открыли для себя способы взаимодействия с ребенком: «Совместный рисунок», «Учимся сердиться», «Учимся обзывать», «Учимся дружить» и т.д. [5].

В рамках недели был проведен тренинг для педагогов под названием «**Я такой же, как все**». В комфортной обстановке взрослым были предложены задания, с помощью которых они смогли высказать свое мнение, пожелания к разным ситуациям. В результате такой работы педагоги узнали много интересного друг о друге. Некоторые приемы и методы они взяли на вооружение для работы с детьми и их родителями.

По окончании «Недели психологии» был проведен круглый стол для педагогов, где каждый поделился своими впечатлениями, полученными результатами. От родителей поступило предложение чаще проводить тренинги «Педагог–родитель–ребенок» на различные темы. «Неделя психологии» получилась насыщенной, интересной, а самое главное, удалось вовлечь в проводимые мероприятия большое количество детей, родителей, педагогов.

Таким образом, психологическая разгрузка в рамках «Недели психологии» охватывает всех участников педагогического процесса ДОО, выступает в качестве условия для создания психологического благополучия дошкольников. Использование такого метода приводит к положительным результатам – родители больше прислушиваются к рекомендациям педагогов, педагоги находят контакты с родителями, а дети получают любовь и внимание от взрослых.

### *Библиографический список*

1. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Михайлова З.А. Мониторинг в детском саду: научно-методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2010. 592 с.
2. Изотова Е.И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1. С. 65–77.
3. Карелина И.О. Развитие эмоциональной сферы в период детства. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008.
4. Лаптева Ю.А. К проблеме определения диагностического инструментария для изучения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы развития человека в современном образовательном пространстве: материалы XVIII региональной научно-практической конференции с международным участием факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета (22–23 апреля 2015 г.) / отв. ред. Е.В. Бурмистрова, А.Ю. Асриев. Омск: Полиграфист, 2015. Ч. 1. С. 60–65.
5. Морчукова О.А. Программа развития и коррекции эмоционального мира детей дошкольного возраста «Азбука настроений» [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/210657>
6. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб.: Речь, 2002. 112 с.
7. Слободчиков И.М. Развитие личности ребенка от трех до пяти лет. М.: Генезис, 2014. 528 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ФЛАНЕЛЕГРАФА КАК СРЕДСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

**Н.К. Семенова**

*МБДОУ № 109, г. Красноярск*

**В** настоящее время особенно актуальна тема использования образовательной среды для создания условий психологического благополучия детей в деятельности педагога-психолога. В дошкольном возрасте закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки физического, умственного, нравственного развития ребенка. В период дошкольного детства особенно актуально использовать образовательную среду для повышения уровня познавательной деятельности. Если упустить момент развития познавательной деятельности и допустить снижение уровня, то в дальнейшем это может повлиять на формирование личности ребенка в целом, так как дети со сниженным уровнем познавательной деятельности менее успешны, вследствие этого – снижение самооценки, отрицательное отношение к учебе.

Образовательная среда – совокупность условий, целенаправленно создаваемых в целях обеспечения полноценного образования и развития детей. Согласно Стандарту, создаваемая в дошкольной образовательной организации образовательная среда должна отвечать следующим требованиям: гарантировать охрану и укрепление физического и психического здоровья детей; обеспечивать эмоциональное благополучие детей; способствовать профессиональному развитию педагогических работников; создавать условия для развивающего вариативного дошкольного образования; обеспечивать открытость дошкольного образования; создавать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности.

Понятие «предметно-развивающая среда» определяется как «система материальных объектов деятельности ребенка, функ-

ционально моделирующая содержание его духовного и физического развития» (С.Л. Новоселова).

В МБДОУ № 109 «Центр развития ребенка» в кабинете педагога-психолога элементом предметно-развивающей среды является фланелеграф, он размещен на стене; его ширина три метра; высота – два метра. Фланелеграф используется для того, чтобы повысить уровень познавательной деятельности у детей дошкольного возраста. Фланелеграф – это простое и легкое в использовании пособие, которое можно сделать в каждом детском саду. Преимущества этого средства не только в том, что оно может быть доступно, но и, прежде всего, работа с фланелеграфом интересна и увлекательна для детей. Он изготовлен из ковролина серого цвета, натянутого на вертикальную твердую поверхность. На него удобно крепятся фигурки из плоскостного театра, а также любой другой дидактический материал, который крепится на липучки.

Согласно толковому словарю С.И. Ожегова, фланелеграф (от (франц. flanelle фланель + греч. γραφο пишу) – средство обучения, позволяющее с помощью учебных картинок воспроизводить ситуации на натянутой на доске однотонной ткани.

Необходимо использовать возможности фланелеграфа в деятельности педагога-психолога для повышения уровня познавательной деятельности. Занятия с использованием фланелеграфа эффективны и повышают уровень познавательной деятельности, такой вывод можно сделать на основании диагностики познавательной деятельности и уровня готовности к школьному обучению по методикам: М.М. Семаго, Л.А. Ясюковой. Диагностическое исследование детей старшего дошкольного возраста проводится педагогом-психологом в начале и в конце учебного года.

Этапы введения в деятельность фланелеграфа: проведение диагностического исследования уровня познавательной деятельности по методикам: М.М. Семаго, Л.А. Ясюковой, обработка результатов диагностического исследования, написание заключения по результатам исследования; проведение занятий с использованием фланелеграфа; повторное диагностическое исследование.

В период занятий, которые проводились с дошкольниками, каждый ребенок проявлял желание подойти к фланелеграфу, ответить на поставленный вопрос и работать самостоятельно с демонстрационным материалом, обводя пальцем шершавые детали. Ребенок учится координировать свои движения не только зрительно, но и тактильно (ориентируясь по осязательным ощущениям на пальцах), вследствие чего тренирует и подготавливает руку к письму. Задания постепенно усложняются, дети выполняют задания с закрытыми глазами. На занятиях с использованием фланелеграфа дети легко запоминали и пересказывали сказки, разыгрывали их при помощи плоскостного театра. Вспомнили времена года, выучили месяца, закрепили знания о животных, одежде, посуде, мебели. На фланелеграфе очень удобно размещаются дидактические картинки для ознакомления с окружающим миром. При помощи занятий с использованием фланелеграфа проводится коррекционно-развивающая работа, направленная на повышение уровня познавательной деятельности.

С учетом основных принципов и требований к организации построения развивающей среды в психологическом кабинете создаем оптимальные условия, разрабатываем комфортное и привлекательное предметное пространство, где каждый предмет несет в себе смысловую нагрузку, эстетическое удовольствие с целью увлечь, заинтересовать и пригласить ребенка к диалогу. В пространство психологического кабинета кроме основной зоны входят вспомогательные уголки, предусмотренные инновационными методами и технологиями, используемые в работе: фланелеграф с демонстрационными материалами; уголок сказкотерапии (персонажи сказок для развития связной речи).

Для выявления результатов деятельности, включающей работу с фланелеграфом, проведено повторное диагностическое исследование детей. В результате по методике Л.А. Ясюковой у дошкольников выявлена положительная динамика, возросшая до среднего уровня. По методике М.М. Семаго уровень развития познавательной деятельности стал соответствовать возрастной норме. Один ребенок не посещал занятия, так как выбыл из детского сада.

При введении в деятельность психолога-фланелеграфа значительно повышается уровень познавательной деятельности у дошкольников.

### *Библиографический список*

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду. СПб.: Сфера, 2014.
2. Лаптева Г.В. Игры для развития эмоций и творческих способностей. СПб.: Речь, 2015.
3. Матвеев В.П. Теремок (застежки по М. Монтессори). СПб.: ОКСВА, 2015.
4. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. СПб.: Речь, 2016.
5. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога. Ростов н/Д, 2015.

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКЦИИ В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Н.Г. Ситникова, Н.В. Торбеева**

*МБДОУ № 249, г. Красноярск*

**В** начале 2017–2018 учебного года в нашем учреждении открылась группа кратковременного пребывания (ГКП) для детей со сложными дефектами от 3 до 7 лет. Набирая детей, мы учитывали те задачи, которые нам предстоит решать в ходе работы с ними. Эти задачи прописаны федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования:

1. Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия.

2. Обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от... психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).

3. Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представи-

телей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Чтобы обеспечить психологическое благополучие поступивших в группу кратковременного пребывания детей, которые впервые пришли в дошкольное учреждение, нам нужно было создать все условия и определиться с методами для адаптации воспитанников к новым условиям. В данной ситуации нам очень помогла инициатива воспитанников подготовительной к школе группы, которая переросла в социально-педагогическую акцию «Дети – детям!».

Все началось с того, что в начале этого учебного года, в октябре, во время прогулок дети заметили, как на одном из участков детского сада гуляет маленькая группа всего из 3–4 детей. Внимание детей привлекло не только малое количество ребят на участке, но и необычное, непривычное поведение. Естественно, дети стали расспрашивать, что это за группа детей? В сложившейся ситуации педагогами был инициирован диалог, который проходил на прогулке. В результате беседы дети заочно познакомились с новыми детьми, узнали о том, что они ранее не посещали детский сад, как им сейчас трудно находиться в саду и т.д. Детям захотелось взять под свою опеку новых воспитанников детского сада, сделать для них что-нибудь хорошее: кто-то предложил поделиться игрушками, кто-то – угостить конфетами, кто-то – поиграть вместе. Воспитатель попросила найти общее слово, которое объединило бы все предлагаемые действия – дети определили это словом «добро». Ребята привели много примеров добрых поступков, которые им знакомы из собственного опыта, из литературы. После бурного обсуждения воспитатель предложила обсудить дома с родителями новые слова – «благотворительность», «благополучие» и события, которые эти слова часто сопровождают. На следующий день дети представляли результаты семейных обсуждений. Общее заключение, к которому все пришли – «добро, благотворительность, благополучие» связаны друг с другом. И даже простое душевное приветствие для некоторых людей уже знак проявления добра и блага, ощущение благополучности и успешности.

Также с детьми в группе обсудили, чего может не хватать новеньким детям в детском саду. И среди многообразия предложенных игрушек, поделок и прочего вдруг прозвучало: «Им не хватает друзей, они ничего и никого в детском саду не знают, им очень грустно». Именно из этих слов появилось желание провести социально-педагогическую акцию. Важно отметить, что любая социально-педагогическая акция направлена на привлечение внимания общества к существующей социальной проблеме. Социально-педагогические акции воздействуют на изменение сознания, поведения, отношения определенной категории населения к чему-либо. Путем голосования придумали название акции «Дети – детям!», мероприятия в рамках акции и обозначили ее основную цель: помочь детям группы кратковременного пребывания приобрести социальный опыт в условиях ДОО с помощью сверстников из других групп.

Задачи акции: установить эмоционально-личностный контакт, создать доверительные отношения, используя различные виды взаимодействия детей (совместные прогулки, организованные игры в группе, театральные постановки для детей ГКП силами «подготовишек»).

Сроки акции: 1,5 месяца (3, 4 неделя сентября – октябрь).

Участники акции: дети, педагоги ДОО, родители.

Ожидаемый результат для детей ГКП: начало формирования навыков адаптивного коммуникативного поведения у детей; создание условий для развития творческого потенциала детей. Для детей – организаторов («подготовишек»): реализация детской идеи посредством создания условий для проявления нравственных качеств; формирование представления о необходимости постоянной поддержки новых воспитанников; создание условий для развития творческого потенциала детей; формирование умения наблюдать, фантазировать, совершенствовать навыки общения.

Задачи (для детей – инициаторов акции)

Образовательные: способствовать формированию представления о добре и благотворительности, защищенности и благополучии, добрых поступках.

Развивающие: развивать познавательную активность детей в процессе реализации акции; развивать связную речь, мышление; развивать воображение, фантазию, эмоции, творческие способности.

Воспитательные: воспитывать умение детей общаться и взаимодействовать между собой; воспитывать чувство сопереживания и поддержки; воспитывать способность размышлять над различными ситуациями, сопереживать, сочувствовать, делать нравственный выбор.

Элементарные задачи для детей ГКП: адаптация к новым условиям; приобретение нового социального опыта, статуса; вовлечение в жизнь детского учреждения.

Этапы акции

1. Подготовительный этап акции: информационная, методическая, организационная деятельность, подготовка социальной акции.

*Задачи этапа:* формировать элементы мотивации сотрудничества у всех участников акции; обосновать значимость предстоящей деятельности.

*Деятельность педагога:*

– определение проблемы, на решение которой направлена акция;

– определение целей и задач акции;

– определение целевой группы;

– выбор формы проведения акции;

– выбор места проведения акции;

– подготовка необходимой атрибутики;

– распределение обязанностей между участниками акции.

*Совместная деятельность с детьми в режиме дня:* чтение художественной литературы на тему «Добро, доброта» с целью стимулирования проявления доброго, заботливого отношения к детям и вообще людям с особенностями; наблюдения за детьми ГКП; изучение разных техник изготовления поделок; подготовка к театрализованной постановке «Мешок яблок» В. Сутеева.

*Деятельность с родителями:* помощь родителей детям в изготовлении книжек-малышек, сувениров, игрушек разного плана и т.д. для детей ГКП.

### *Результат подготовительного этапа*

В процессе подготовки к акции дети получили возможность узнать информацию о том, как можно проявить доброту и заботу по отношению к новым детям; познакомиться с интересными поучительными литературными произведениями о добре (Эмма Мошковская «Кто самый добрый», Константин Паустовский «Теплый хлеб», Тамара Ломбина «Такое утро», Марина Евдокимова «Сказка о доброте для дошкольников», Георгий Скребицкий «Дружба», Виктор Драгунский «Друг детства», Виктор Голявкин «Настоящая дружба» и др.).

### 2. Основной этап: практическая деятельность.

*Задачи этапа:* обогащать представления детей новыми знаниями о жизни детей ГКП; формировать заботливое отношение к такой категории детей; вызвать у старших детей желание помочь им.

*Деятельность педагога:* предполагает совместную деятельность с детьми.

*Совместная деятельность педагогов и детей:* посещение группы кратковременного пребывания (игровая деятельность, коммуникативная деятельность, двигательная деятельность, элементарный труд: уборка игрушек в групповом помещении, помощь в одевании детей на прогулку, организация игр и наблюдений на прогулке). Изготовление подарков. Театрализованная постановка (подготовка). Подготовка к «Празднику для новичков».

### *Результат основного этапа. Реализация детской идеи!*

По итогу проведенных мероприятий у детей возникло желание поддерживать детей ГКП, приглашать их на свои праздники, помогать детям участвовать в простых творческих конкурсах. У детей группы кратковременного пребывания проявилась элементарная симпатия к своим новым друзьям. Они стали улыбаться им, приглашать к себе, научились прощаться. С удовольствием принимать помощь. Приглашать играть, рисовать. Спрашивать: «Где ты был (-а)? Почему не приходил (-а)» С легкостью прощаются с мамами и с желанием идут в детский сад. Сами теперь делятся своими игрушками, книжками. Приглашают к себе на прогулочный участок.

## Содержание мероприятий

Временной отрезок	Проведенные мероприятия	Примечание
1 неделя	Знакомство с детьми ГКП (в их групповом помещении). Наблюдения. Беседы. Игры. Элементарный труд: совместная уборка игрушек, одевание на прогулку	На знакомство приходили по 2–3 детей. Ежедневно во время свободной деятельности
2 неделя	Знакомство с детьми ГКП (в их групповом помещении). Наблюдения. Беседы. Игры. Элементарный труд: уборка игрушек, одевание на прогулку. Подготовка к «Празднику для новичков». Подготовка к театрализованной постановке	На знакомство приходили по 2–3 детей. Ежедневно во время свободной деятельности
3 неделя	Совместные прогулки. Подготовка к «Празднику для новичков». Подготовка к театрализованной постановке	Приходили по 2–3 человека
4 неделя	Совместные прогулки. Подготовка к «Празднику для новичков». Изготовление дома детьми с родителями книжек-малышек, сувениров, игрушек для друзей из ГКП. Вручение подарков. Подготовка к театрализованной постановке «Мешок яблок»	
5 неделя	Развлечение «Праздник для новичков». (Дети из подготовительной группы читали стихи, танцевали для детей ГКП, совместно был организован оркестр и игра на ДМИ). Подготовка к театрализованной постановке	
6 неделя	Театрализованная постановка «Мешок яблок» (по мотивам одноименной сказки В. Сутеева)	

## 2. Заключительный этап

Для подведения итогов акции мы использовали проведение рефлексии, где делились впечатлениями, эмоциями, обсуждали ожидания и результаты акции.

«Подготовишки» научились по-доброму относиться к особым детям. Возникла взаимность между детьми. Дети-инициаторы поняли, что дети из ГКП точно такие же, как и они! У них такие же игрушки, и все они делают точно так же, только им необходимо помочь, подсказать, их нужно опекать, сопровождать их жизнь в детском саду.

Все запланированные в акции «Дети – детям!» мероприятия реализованы. Но самым важным является то, что реализована детская идея.

Главная цель акции – помочь детям группы кратковременного пребывания приобрести социальный опыт в условиях ДООУ с помощью сверстников из других групп – достигнута.

Данная акция способствовала формированию нравственных качеств у детей, помогла вовлечь детей старшего дошкольного возраста в жизнь детей ГКП и непосредственно участвовать в создании благоприятных условий, проводя с ними совместное свободное время.

Особый интерес был проявлен со стороны родительской общности. Гордость и удивление испытали родители старших детей. По инициативе одной из мам в нашем дошкольном учреждении организовали в помощь другим родителям по нравственному воспитанию детей книжную выставку «Литературные произведения классиков о добре», где были представлены такие авторы, как В. Осеева, В.А. Сухомлинский.

### *Библиографический список*

1. Методический сборник. Итоговые мероприятия в комплексно-тематическом планировании дошкольной образовательной организации. Материалы цикла методических семинаров для воспитателей Ленинского района г. Красноярска. Красноярск: «Литера-принт», 2017.
2. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014.

## СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

**А.В. Сыресина, Н.М. Чвертко, Е.Е. Шабарова**

*ЧДОУ № 192 ОАО «РЖД», г. Красноярск*

Одним из условий, сохраняющих и укрепляющих здоровье детей в образовательных учреждениях, является оптимизация психологической нагрузки. Согласно образовательным стандартам, детей необходимо вовлекать в активный процесс, создавая соответствующий эмоциональный настрой, стимулируя их собственную активность и положительное отношение к занятиям. Чтобы создать на занятии атмосферу психологического комфорта, т. е. атмосферу, позволяющую расходовать энергию не на тревогу и борьбу, а на познавательную деятельность. Одним из таких условий является внутренняя позитивная мотивация ребенка. Это актуальная проблема современной системы образования. Общество нуждается в активном включении в обучение уже с дошкольного возраста.

Поэтому мотивация должна быть максимально эффективной уже в детском саду.

Мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение цели [3].

Рассмотрим типы мотивации дошкольников в детском саду при организации образовательной деятельности. Исследователи выявили шесть механизмов мотивирования – это те способы, с помощью которых можно повысить мотивацию ребенка к достижению цели [1].

1. Поощрять исследование окружающей среды.
2. Прививать начальные способности к исследованию, такие как: определение предметов, упорядочение, сортировка, сравнение.
3. Хвалить ребенка за совершенные достижения.

4. Оказывать помощь в развитии и тренировке навыков.

5. Стимулировать языковое и символическое общение.

Полагаясь на исследования многих авторов, которые занимались проблемой мотивации дошкольников, мы выбрали такие способы, которые мотивируют детей к достижению цели в условиях образовательного процесса.

1. *Игровые мотивы*, связанные с интересом к самому процессу игры (любое дело ребенок может превратить в игру). Исходя из опыта, любой педагог скажет, что предложение поиграть вызывает у детей интерес.

Примером данной мотивации является игра-ходилка, которую педагог использовал в рамках лексической темы «Путешествие в разные города». Дети проявили интерес к карте с городами, делились рассказами о своих путешествиях в разные города, в которых они побывали.

2. *Мотивы самолюбия и самоутверждения*. Возникают на рубеже раннего и дошкольного возраста, когда ребенок начинает отделять себя от других и требует уважения к себе, чтобы на него обращали внимание и исполняли его желания – проявление самоутверждения, притязание на исполнение главных ролей в играх, спектаклях, мероприятиях. Например, в рамках тематических недель проводятся конкурсы чтецов «Путешествие в поэтическое кафе», скороговорщиков в рамках ДОО и за его пределами.

3. *Мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с окружающими*. Ребенок стремится заслужить похвалу, одобрение, ласку, и это является серьезным рычагом поведения. Постепенно важными мотивами регуляции поведения становится завоевание положительной оценки среди сверстников. Например, в рамках недели «Сибирское здоровье» проводились лыжные эстафеты среди мальчиков на кубок, а девочки активно болели за них.

4. *Мотивы, связанные с интересом к миру взрослых* (желание быть похожим на взрослых, которое можно использовать для регулирования поведения ребенка: «ты ведь большой, а большие одеваются сами»). Это поведение часто отражается в ходе ролевых игр.

Данные мотивы мы формируем через встречи с родителями-железнодорожниками, где дети знакомятся со спецификой железнодорожной профессии через сюжетно-ролевые игры: «Работа товарного кассира», «В кабине машиниста», «Ремонт вагона в депо».

*5. Познавательные мотивы.* Дошкольники задают много вопросов, но в старшем дошкольном возрасте интерес к знаниям становится самостоятельным мотивом действий ребенка, начинает направлять его поведение. Ярким примером такой мотивации является проектная деятельность. Например, в рамках лексической темы: «Мой город, моя улица» был реализован проект «Дом, в котором я живу», позволивший детям узнать историю своего дома, своей улицы.

*6. Нравственные мотивы* выражают отношение ребенка к другим людям, изменяются в связи с усвоением и осознанием нравственных норм и правил поведения.

Формированию нравственных мотивов успешно помогает проведение интеллектуальных игр. Например, в викторине «Что? Где? Когда?» по произведениям Э.К. Успенского дети подготовительных к школе групп в командном составе учились проявлять поддержку, терпение и сопереживание.

*7. Общественные мотивы* – желание сделать что-то для других, принести пользу. Например, в нашем детском саду была создана «Живая книга леса», на страницах которой была подобрана информация о деревьях, животных, насекомых родного края. Итогом создания страниц книги была презентация для детей других групп и их родителей на летних участках. Также был изготовлен Эко-поезд, в вагончиках которого размещаются экологические игры, созданные совместно с детьми и родителями. Экопоезд периодически «приезжает» в каждую группу, мотивируя детей на знакомство с окружающим миром.

Таким образом, использование внутренней мотивации у детей старшего дошкольного возраста способствует вовлечению их в активный образовательный процесс, создавая соответствующий эмоциональный настрой, стимулируя детскую активность,

что в свою очередь способствует психологическому благополучию в условиях образовательной деятельности.

### ***Библиографический список***

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Просвещение, 1972.
2. Леханова О.Л., Нефедова Н.Н. О доминирующих мотивах деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: материалы I междунар. науч. конф. памяти д-ра пед. наук, проф. Р.И. Лалаевой, 29 ноября 2012 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб., ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. С. 230–233.
3. Матюшина Н.М. Особенности мотивационной сферы в дошкольном возрасте: канд. дис. М., 1987. 350 с.

## **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ТЕНЕВОГО ТЕАТРА**

**Н.В. Чеснокова**

*МБДОУ № 28, г. Канск*

**Р**еализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка – один из основных принципов дошкольного образования, отраженный в ФГОС ДО. Данный принцип в своей работе я реализую посредством театрализованной деятельности, решая тем самым комплекс взаимосвязанных задач во всех образовательных областях по ФГОС ДО.

Дети с нарушениями развития являются особой категорией, в работе с которыми искусство используется не только как средство их художественного развития, но и оказывает на них лечебное воздействие, является способом профилактики и коррекции. Именно теневой театр является одной из самых ярких, красочных и доступных восприятию ребенка сфер деятельности.

Когда в группе появился ребенок с задержкой психического развития, в работе с ним я столкнулась с рядом проблем: ребенок неохотно вступал в контакт с детьми и взрослыми, от выполнения общих творческих заданий отказывался, а также был пассивен в речевых высказываниях.

Знакомство детей с теневым театром начала с совместных игр, где сначала я брала более простые сюжеты, затем их усложняла. Здесь особое внимание уделяла ребенку с особыми образовательными потребностями, стимулируя его малейшее желание и заинтересованность.

Прежде чем учить детей драматизировать, знакомя их с устройством теневого театра, где и как располагаются актеры, их персонажи, а затем уже переходим к знакомству с произведением, сюжетной линией, где они учатся рассказывать по ролям, вместе мы подбираем нужные интонации. Для четкого произношения слов и звуков заучиваем скороговорки, считалки. Сначала дети учатся произносить слова медленно и четко, затем четко и быстро. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний активизируется словарь детей, совершенствуется звуковая сторона речи. Предлагая роль, ребенку с ОВЗ ставлю перед ним задачу – четко, ясно и понятно изъясняться. Такая постепенная и систематическая работа с ребенком с ОВЗ заметно улучшила его диалогическую речь, грамматический строй, обогатила словарь.

Работа по театрально-игровой деятельности ведется в тесном контакте с музыкальным руководителем, учителем-логопедом. Для успешной работы теневого театра создана соответствующая предметно-пространственная среда. Совместно с родителями изготовили ширму и экран, вырезали силуэты персонажей сказок из картона, закрепили их на деревянные палочки, к каждой сказке сделали декорации. Также изготовлены и наглядно-дидактические пособия, включающие в себя мимические изображения эмоций, пиктограммы. Сделана картотека игр для развития мимики, коммуникативных игр-упражнений, дидактические игры и упражнения на развитие эмоциональной сферы, комплексы упражнений артикуляционной гимнастики, комплексы упражнений пальчиковой гимнастики.

Кроме силуэтов персонажей, в теневом театре дети используют свои руки. Такой вид работы необходим для развития моторики рук у детей. Самое трудное, не только сделать фигурку с помощью пальцев, но и суметь правильно отразить тень на экране, а также произвести движения пальцами, чтобы заставить фигурку двигаться и разговаривать. Это позволяет развивать точные и согласованные движения пальцев и кистей рук, а также позволяет ребенку продолжительное время концентрировать внимание, быть усидчивым. Играть и работать со своей тенью очень интересно и увлекательно. Дети находят для себя в этом что-то новое. Театр теней дает ребенку возможность воплотить в жизнь все свои фантазии, нереальные герои вдруг появляются на экране и оживают [1–4].

В группе создана картотека фигур театра теней «живая рука», где каждый ребенок может попробовать показать что-то самостоятельно, пользуясь карточками, а иногда придумать что-то свое.

В результате планомерной систематической работы предполагается расширение возможностей творческой самореализации детей, повышение уровня творческого поведения. Уже сейчас дети с огромным удовольствием самостоятельно организуют показы спектаклей в теневом театре и экспериментируют с собственной тенью, поскольку при импровизациях, а не игре по жесткому сценарию, развивается воображение и фантазия. Дети, играя, вместе учатся общаться друг с другом, у них активно развивается речь, а также умение управлять сюжетом игры.

Соответственно, организация такой деятельности решает не только проблему эмоционально-волевой сферы ребенка, вопросы нравственного воспитания и социализации, но и повышает уровень познавательной активности, что помогает детям с особыми образовательными потребностями достигнуть лучших результатов: стать более эмоциональными, уверенными в своих движениях и поступках.

### ***Библиографический список***

1. Баряева Л.Б., Вечканова И., Загребаева Е., Зарин А. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. Изд-во «Союз», 2001.

2. Баряева Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: КАРО, 2007.
3. Зацепина М.Б. Развитие ребенка в театрализованной деятельности. Обзор программ дошкольного образования. М.: Сфера, 2010.
4. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками: учебное пособие / ред. Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова. СПб: Каро, 2009.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКИ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**И.А. Шустова**

*МБДОУ № 305, г. Красноярск*

**В** современной психологии существует отдельное направление – музыкотерапия. Музыкотерапия – психотерапевтический метод лечения, основанный на целительном воздействии музыки на психологическое состояние человека. Она представляет собой метод, использующий музыку в качестве средства коррекции нарушений в эмоциональной сфере, поведении, при проблемах в общении, страхах. Музыкотерапия строится на подборе необходимых мелодий и звуков, с помощью которых можно оказывать положительное воздействие на человеческий организм.

Музыкотерапия является одним из наиболее важнейших видов деятельности для детей дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья, так как оказывает большое эмоциональное воздействие и способствует развитию эстетических чувств, эстетического восприятия. Она может помочь выйти на контакт с ребенком, выявить его страхи и проблемы, справиться с ними. Даже уже само общение с музыкой изменяет ребенка изнутри, делает его мир богаче, разнообразнее.

Мир музыки огромен и неповторим. Каждая встреча с музыкой должна приносить детям огромную радость, наслаждение. Задача педагога – научить понимать музыку, полюбить ее. Музыкальные занятия способны помочь детям с ограниченными воз-

можностями увидеть, услышать, почувствовать все многообразие музыки, помочь им раскрыть свои творческие способности, войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем.

Основной целью музыкотерапии в работе с детьми дошкольного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья, является гармонизация личности ребенка посредством самопознания, самовыражения. Цель эта напрямую связана с продуктивным характером музыки.

Применение метода музыкотерапии основывается на восприятии детьми музыки, которое имеет свои особенности при каждой отдельно взятой проблеме.

Коррекция нарушений, имеющихся у детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляется путем их участия в различных видах музыкальной деятельности. Реализация коррекционных задач в ходе эстетического воспитания основана на использовании комплекса форм и видов музыкальной деятельности. Этот комплекс включает в себя такие виды музыкальной деятельности, как слушание, исполнительство (включающие пение, музыкально-ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах). Рассмотрим некоторые виды музыкальной деятельности.

Слушание музыки оказывает действенную помощь в решении эстетических и коррекционных задач, она обогащает эмоциональную сферу детей, расширяет их кругозор, влияет на развитие речи и формирование личности. Важным условием оздоровительной работы является формирование у детей художественных и музыкальных впечатлений посредством ознакомления их с образцами мировой художественной культуры, в том числе с классической музыкой.

Важным направлением в коррекционной работе является пение, которое давно используется как одно из средств реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе обучения пению, с одной стороны, формируется вокальная, исполнительская культура, которая является составной частью музыкальной и художественной культуры, с дру-

гой – осуществляется коррекция имеющихся вторичных отклонений в развитии ребенка с проблемами. Пение способствует развитию речи за счет расширения словаря и улучшения произносительной стороны (звукопроизношение и ритмико-мелодическая сторона: темп, ритм, тембр, динамика).

Обучение игре на детских музыкальных инструментах имеет также огромное значение в коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями.

Игра на музыкальных инструментах развивает у детей внимание, память, которые потребуются каждому ребенку, играющему в оркестре, чтобы вовремя вступить и правильно сыграть свою партию.

Также развивается координация движений при игре на таких музыкальных инструментах, как бубен, барабан, погремушка, металлофон. Развивается мелкая моторика пальцев рук при игре на дудочках, колокольчиках.

И, наконец, одним из важнейших видов музыкальной деятельности детей с ограниченными возможностями является развитие ритмических движений. Движения являются основным стимулятором жизнедеятельности организма человека. Движения повышают общий тонус, активизируют защитные силы организма. В ходе формирования у детей музыкально-ритмических движений интенсивно происходит эмоционально-эстетическое развитие, а также коррекция недостатков двигательной сферы. На музыкальных занятиях необходимо создавать особые условия для работы над преодолением таких недостатков движений, как плохая координация, недостаточная переключаемость и целенаправленность, невыразительность.

Таким образом, занятия музыкой для детей с ограниченными возможностями здоровья необходимы, так как являются способом эмоционального воздействия на ребенка с целью коррекции имеющихся физических и умственных отклонений, а также одним из возможных способов познания мира.

Музыка также является средством, способным помочь детям с ограниченными возможностями увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды, помочь им познать

свое Я, войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем.

### ***Библиографический список***

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа. М.: Просвещение, 2003.
2. Кононова Н.Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников. М.: Просвещение, 1982.
3. Котышева Е.Н. Мы друг другу рады! Музыкально-коррекционные занятия для детей дошкольного возраста. М.: Каро, 2013.
4. Скрыпник И. Логоритмические занятия // Дошкольное воспитание. 1996. № 5–9.
6. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии / под ред. Е.А. Медведевой. М.: Академия, 2002.

## Раздел 3.

# СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

---

## СОХРАНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГОВОЙ РАБОТЫ

**О.В. Гераськина**

*МАДОУ № 313, г. Красноярск*

**В** процессе своей профессиональной деятельности человек сталкивается с разного рода трудностями и проблемами. Педагогическая деятельность в большей мере, чем какая-либо другая, связана со значительным количеством стрессов и переживаний. Педагог включен в свою работу ежеминутно, и это требует не только физических, но и больших эмоциональных сил. Среди основных факторов, обуславливающих психологическое нездоровье педагогов и эмоциональное выгорание, можно назвать: ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение трудных учащихся [1]. Существенных эмоциональных затрат требует работа с родителями воспитанников, коллегами и с детьми в частности. Но именно эмоциональное благополучие педагогов является необходимым условием успешного развития и обучения подрастающего поколения. Вследствие этого особого внимания заслуживает система взаимодействия психолога с педагогами дошкольных образовательных учреждений. Основной целью данной работы является повышение эффективности образовательно-

воспитательного процесса через сохранение и укрепление эмоционального благополучия педагогов.

Для решения поставленной цели был разработан план мероприятий, направленных на сохранение и укрепление психологического здоровья педагогов, включающих в себя комплекс практических занятий в формате тренинга.

Термин «тренинг» (от англ. Train) имеет несколько значений: тренировать, обучать, воспитывать. Тренинг понимается как совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, коммуникативных и профессиональных умений [2].

В качестве основных форм проведения занятий были выбраны следующие: беседа, дискуссия, игра, диагностика, наблюдение, релаксация, аутотренинг, арт-терапия. Комплекс занятий предполагает серию встреч продолжительностью от полутора до двух часов. Важнейшими задачами данного цикла занятий являются организация условий для активизации процесса самопознания педагогов, а также создание благоприятного эмоционального настроения, способствующего повышению эффективности профессиональной деятельности педагогов.

При составлении комплекса занятий были использованы упражнения с элементами арт-терапии («Рисуем счастье», «Цветик-семицветик»), упражнения, направленные на мышечное расслабление и визуализацию («Горная прогулка», «Мудрец из храма»), дыхательные упражнения («Передышка», «Звуковая гимнастика»), упражнения, направленные на развитие самосознания («Сокровищница жизненных сил» [3], «Хорошо или плохо» [4], «Интервью» [5]). Занятия выстраиваются по следующим параметрам: вводная часть (ритуал приветствия и настрой на дальнейшую работу), основная часть (игры и упражнения на взаимодействие между участниками), заключительная часть (релаксация, ритуал прощания, рефлексия). Цикл занятий состоит из 10 встреч, названия, цели и задачи которых представлены далее.

Встреча первая «Таня и СЭВ». Цель данной встречи – знакомство с понятием эмоционального выгорания, его характеристиками.

Встреча вторая «Рисуем счастье». В формате занятия группе предлагаются техники, направленные на преодоление коммуникативных барьеров и снятия эмоционального напряжения.

Встреча третья «Мой центр любви». Цель занятия – снятие мышечного и эмоционального напряжения, избавление от негативных эмоций.

Встреча четвертая «Открытка для самого любимого человека» предполагает формирование у участников тренинга мотивации к самопознанию.

Встреча пятая «Заветное желание». Цель – профилактика стресса.

Встреча шестая «Психологическая зарядка». Участникам предлагаются способы снятия эмоционального напряжения.

Встреча седьмая «Цветик-семицветик». Участвуя в данной встрече, педагоги получают возможность активизировать собственные цели, определить личностные предпочтения.

Встреча восьмая «Релаксационный час». Задачей данного занятия является знакомство педагогов с понятием и техниками релаксации.

Встреча девятая «Хочу то, не знаю, что» предполагает развитие творческого ассоциативного мышления участников.

Встреча десятая «Погода в ДОУ» направлена на то, чтобы помочь педагогам снять излишнее эмоциональное напряжение, объединить коллектив участников.

Для более подробного ознакомления с программой занятий приведу пример одной из встреч.

Тренинг для педагогов «Мой центр любви».

Цель: снятие мышечного и эмоционального напряжения, избавление от негативных эмоций.

Материалы: листы А3, А4, краски, карандаши цветные, мелки, фломастеры, лист бумаги для записей, колода метафорических карт «Она», музыкальные композиции.

Вводная часть.

Упражнение № 1 «Карандаши».

Инструкция: «Разбейтесь на пары. Встаньте друг напротив друга. Прикоснитесь друг к другу кончиками указатель-

ных пальцев обеих рук. А теперь поместите между кончиками пальцев карандаши, удерживая их только за торцы. Действуя в связке, не давая карандашам упасть, подвигайте руками вверх-вниз, вправо-влево, по кругу. Попробуйте переместиться парой на другое место.

Основная часть.

Упражнение № 2. «Что такое любовь?».

Инструкция: все участники тренинга по очереди вынимают из колоды МАК «Она» по одной-две карты и отвечают на вопрос: «Что значит любовь для меня?».

Упражнение № 3 «Мой центр любви» [6].

Инструкция: самое время сейчас наполнить себя энергией любви. Нарисуйте свое сердце таким, каким вы его видите, ощущаете на момент здесь и сейчас. Погрузитесь в процесс рисования. Наблюдайте свои эмоции, чувства, мысли и ощущения в процессе рисования.

Посмотрите на свой рисунок. Вам он нравится? Да – замечательно! Нет – тогда позвольте себе рисовать рисунок до тех пор, пока вам он не понравится.

Далее погрузитесь в чувства и ощущения, отвечая на вопросы: что на сердце чувствуется? Чем оно переполнено? Есть ли в нем место родителям, любимому человеку, детям, родственникам, коллегам, друзьям, новым людям? Любите ли вы себя? Сформулируйте девиз, жизненный принцип вашего сердца.

Заключительная часть.

Релаксация «Горная прогулка» (с сокращениями).

Устраивайтесь удобно. Чувствуйте себя совершенно непринужденно. Сама поза вызывает расслабление мышц. Вы лежите на мягком зеленом лугу. Уходят все тревоги, заботы дня. Здесь только отдых и покой. Вы находитесь в облаке прохладного тумана... Приятный туман подхватывает вас. Приятный белый солнечный свет полностью рассеял туман. И вот вы снова в нашей комнате. Открывайте глаза и медленно возвращайтесь.

Рефлексия «Мне сегодня...». Завершите фразу «Мне сегодня...», понравилось ли вам наше занятие, оправдались ли ваши ожидания?

Благодаря психопрофилактической работе, педагоги имеют возможность овладеть и применить в своей деятельности полученную информацию, сформировать положительные стратегии поведения, способствующие повышению эффективности профессиональной деятельности, а также активизировать имеющиеся личностные ресурсы, препятствующие эмоциональному выгоранию.

### *Библиографический список*

1. Браткин А.Л., Скоробогатова И.А. Чемоданчик тренера. 10 продаваемых тренингов. М.: Генезис, 2004.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Сокровищница жизненных сил. СПб.: Речь, 2009.
3. Крюгер К. Метафорические ассоциативные карты «Она». СПб.: Речь, 2017.
4. Лявенко Т. «Мой центр Любви. Практика». URL: [http://www.b17.ru/article/my\\_center\\_of\\_love\\_practice/](http://www.b17.ru/article/my_center_of_love_practice/)
5. Мокаева М.А. Психологическое здоровье педагога как условие его эффективной деятельности // Педагогическое образование в России. 2010. № 3.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. 2-е изд. СПб., 2000.

## **ПРОФИЛАКТИКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**С.А. Звездова**

*МБДОУ № 177, г. Красноярск*

**П**рофессия современного педагога ДОУ насыщена большим количеством социальных контактов; высоким уровнем ответственности; постоянным предъявлением требований к его профессиональной деятельности, связанным с изменением законодательной базы в сфере дошкольного образования, что ведет к риску возникновения стресса и в последующем эффекта профессионального выгорания.

Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, регламентируемые федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, предусматривают наличие у воспитателей основных компетенций, необходимых для создания условий социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста.

В ситуации развития профессионального выгорания происходит истощение моральных и физических сил, человек становится менее энергичным, ухудшается его здоровье. Истощение ведет к снижению трудовой мотивации, развивается безразличие к работе, ухудшается качество и производительность труда. Несомненно, педагог, имеющий истощенный внутренний ресурс, не способен качественно создавать условия для гармоничного развития личности детей дошкольного возраста.

В целях профилактики проявления признаков профессионального выгорания в ДОО реализуется психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов по нескольким направлениям в соответствии с организацией деятельности педагога-психолога:

- психологическое просвещение, направленное на формирование потребности в психологических знаниях педагогов, желания использовать их в интересах собственного развития;
- психологическая профилактика, направленная на развитие компетенций педагогов, обеспечивающих становление личности в процессе непрерывной социализации воспитанников;
- психологическая диагностика, направленная на своевременное выявление признаков профессионального выгорания, осложняющих деятельность педагога по обеспечению условий социального развития детей дошкольного возраста [1].

По данным направлениям психологического сопровождения был разработан план профилактических мероприятий по предупреждению профессионального выгорания воспитателей ДОУ. В соответствии с данным планом были организованы мероприятия, направленные на выявление признаков профессионального выгорания: включенное наблюдение за деятельностью воспи-

тателя, анкетирование «Воспитатель глазами воспитателя», «Степень удовлетворенности психологических потребностей»; психологическая игра «Барометр».

Для обеспечения развития компетенций педагогов в рамках просветительской работы были организованы: семинар-практикум «Развитие профессиональных компетентностей с учетом особенностей развития личностных качеств педагогов», семинар «Стресс и здоровье», педагогический клуб «Перспектива» (тематические встречи по решению проблемных ситуаций-заданий).

В целях профилактики профессионального выгорания воспитателям ДООУ было рекомендовано применение психологических техник ауторелаксации (отключение от внешних раздражителей), переключения (уход от внутренних переживаний в ситуацию физической активности), рефлексотерапии (самомассаж наиболее чувствительных точек на кистях и стопах). Также в работу педагогического клуба «Перспектива» систематически включались: психологическая гимнастика, упражнения, направленные на изменение негативных установок («Комплименты», «Переделки»), упражнения на формирование устойчивости к стрессовым ситуациям («Воздушные шары», «Ком»), игры на установление контакта и доброжелательных взаимоотношений («Ритм», «Зеркало», «Поход»); арт-терапевтические техники («Вулкан», «Пейзаж», «Яма»).

Организация психологического сопровождения профессиональной деятельности воспитателей ДООУ посредством вышепредставленных мероприятий способствовала формированию устойчивости к негативным психоэмоциональным состояниям, внутренней стабильности, уверенности в себе, что обеспечило создание оптимальных условий социального развития детей дошкольного возраста.

### ***Библиографический список***

1. Веракса А.Н., Гуторова М.Ф. Практический психолог в детском саду: пособие для психологов и педагогов. М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2014.
2. Запорожец И.Ю. Психолого-педагогические гостиные в детском саду. М.: Скрипторий 2003, 2010.

3. Коммуникативная компетентность педагога ДОО: семинары, практикумы, тренинги, рекомендации / авт-сост. А.В. Ненашева, Г.Н. Осинин, И.Н. Тараканова. Волгоград: Учитель, 2011.
4. Тимофеева М.В. Профессиональное выгорание педагогов: диагностика основных и сопутствующих факторов // Справочник педагога-психолога. 2015. № 11.
5. Фокина А.С. Как не допустить нервный срыв у воспитателей // Справочник педагога-психолога. 2017. № 11.
6. Шингаев С.М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья педагогов: методические рекомендации. СПб.: СПбАППО, 2011.

## **УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Н.А. Орищенко**

*ЧДОУ № 196, г. Красноярск*

**В** системе образования в настоящее время происходит много изменений: введение ФГОС, реализация международных программ, информатизация и цифровизация, утверждение профессионального стандарта и прочие изменения, требующие гибкости и готовности к переменам не только управленческо-административной команды, но и педагогического коллектива. Становится значимой деятельность по управлению формированием профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации.

На современном этапе развития дошкольного образования переход дошкольных образовательных организаций (ДОО) на реализацию федеральных государственных образовательных стандартов обуславливает внедрение в педагогический процесс инновационных педагогических технологий, распространение опыта экспериментальной и исследовательской деятельности. В связи с этим методическая работа в дошкольных организациях претерпевает изменения: в ее содержании появилось новое направление – формирование готовности к инновационной деятельности

педагогов дошкольной образовательной организации. Этот факт требует исследования механизмов проектирования содержания работы по управлению научно-методической работой педагогов в дошкольной организации в целях повышения эффективности деятельности организации.

Одним из направлений развития профессионализма педагогов и формирования готовности к инновационной деятельности выступает активное участие ДОО в инновационных площадках, проектах, развитие инновационной позиции как составляющей высокого уровня профессионализма педагогов.

Инновационность как феномен современной дошкольной образовательной организации предполагает новый тип субъектности педагога, способного к педагогическому творчеству, умеющего осуществлять выбор содержания, форм, методов обучения и воспитания.

Проблема исследования: каковы условия формирования готовности к инновационной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций.

Цель статьи – выявить проблему совершенствования работы с педагогами в ДОО, определить показатели результативности управления формированием профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности.

Научная новизна исследования – определены критерии и показатели результативности управления формированием готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности в ДОО.

Практическая значимость исследования обусловлена современными требованиями к развитию образования, внедрением ФГОС, необходимостью повышения компетентности руководителей в вопросах управления в ДОО, недостаточной разработанностью инструментального обеспечения технологии изучения и оценивания результативности управления процессом формирования готовности педагогов ДОО к инновационной деятельности.

Современная региональная система дошкольного и начального общего образования представляет собой поле высокой инновационной активности. Готовность педагога к инновационной деятельности понимается как совокупность личностно-

профессиональных качеств, способствующих эффективному решению задач образования в области инноватики. Совокупность профессионально важных качеств личности создает инновационный потенциал педагога, отражает готовность к совершенствованию педагогической деятельности. Профессиональная деятельность педагога требует личностного осмысления, аккумуляции новых знаний и опыта, что даст возможность увидеть проявление общих и специфических закономерностей в педагогическом процессе. Происходит переоценка собственных способностей, педагог овладевает новыми способами деятельности с иными качественными характеристиками.

В исследованиях М.В. Лагуновой была выявлена существенная проблема организации работы с педагогами и управления формированием профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации. Автор характеризует работу с педагогами как «бессистемную» и отличающуюся «слабостью связей» между направлениями повышения квалификации педагогов и отсутствием в перспективном планировании инновационной деятельности необходимых разделов и блоков содержания актуальных проблем. Автор утверждает, что в планировании формирования профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности в ДОО не заложено и не отражено решение организационных вопросов, в частности форм работ, способствующих развитию профессионального мастерства и педагогической компетенции коллектива. Также исследователь обозначает проблему «не учета» затруднений педагогов в реализации воспитательно-образовательной деятельности.

Для того чтобы изменить ситуацию и понять, каким должно быть управление формированием профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности в ДОО, необходимо разрабатывать новое содержание методической работы на основе современных требований к системе дошкольного образования. Необходимо выявить конкретные актуальные проблемы, возникающие в педагогическом и управляющем процессе, определить уровень развития организации, разработать проект

или модель управления методической работой, модернизировать формы работы с кадрами. М.В. Лагунова утверждает, что нельзя успешно решать проблемы отбора содержания методической работы без научной основы [3].

На сегодняшний день ситуация в системе дошкольного образования кардинально отличается от недавней в связи с модернизацией и стандартизацией всей системы образования, внедрения в работу дошкольных организаций инновационных практик; происходит технологизация и информатизация педагогического процесса и управленческой деятельности. Трансформируется и система управления методической работой: меняются цели и содержание работы с кадрами, появляются новые формы методической работы, ориентированные на повышение мотивации, активности и развития компетентности и творчества педагогов.

В результате появляется интерес и повышается активность участия педагогов в инновационной и экспериментальной работе сада [1]. Педагог включается в сотрудничество с педагогическими объединениями, реализующими городские сетевые проекты. Организовываются экспериментальные площадки, разрабатываются программы, повышается их информационная насыщенность. Наблюдается повышенный интерес общественности к инновационной работе дошкольных учреждений, а также интерес родителей к воспитательно-образовательному процессу, проживанию ребенком «жизни» в детском саду. Родители стремятся стать участниками организуемых мероприятий.

Современные исследователи проблем управления образовательными организациями выделяют следующие функции управления: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную (П.И. Третьяков и К.Ю. Белая) [2]. Эти функции представляют содержательный аспект инновационной работы по управлению формированию профессионально-личностной готовности педагогов в дошкольной образовательной организации как взаимосвязанную систему управления – последовательность звеньев, из которых складывается процесс управления инновационной деятельностью

педагога, методической и научно-методической работой. Они также взаимосвязаны и в логической последовательности сменяют друг друга, образуя единый управленческий цикл [2].

Все эти функции имеют свои особенности в управлении формированием профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности в ДОО:

- информационно-аналитическая – предполагает сбор и накопление информации о новых фактах, технологиях, явлениях, методах и пр., создание информационной базы о кадровом обеспечении педагогического процесса, создание методических копилек;

- мотивационно-целевая – пробуждает интерес к деятельности, желание и стремление коллектива работать творчески; определяет цели и задачи методической и научно-методической работы по развитию дошкольной организации в целом;

- плано-прогностическая – позволяет ставить цели, задачи и прогнозировать результаты на разных уровнях планирования (стратегическом, текущем, перспективном) на основе аналитической и диагностической деятельности;

- организационно-исполнительская – предполагает практические действия дифференцированного и лично ориентированного характера к организации всей деятельности в дошкольной организации, делегировании полномочий, рациональную организацию труда;

- контрольно-диагностическая – включает осуществление аналитической и диагностической деятельности как таковой, сочетающей в себе административный и общественный контроль с учетом самоанализа педагогов;

- регулятивно-коррекционная – состоит из коррекции действий в управленческом и педагогическом процессах на основе контроля.

Тенденция развития дошкольного образования подчеркивается в государственных документах. Так, в Федеральном законе «Об образовании» от 29 декабря 2012 года п. 3 ст. 47 «О правовом статусе педагогических работников» четко прописано право работника на осуществление научной, инновационной, творческой, исследовательской, экспериментальной деятельности. Также

в п. 3 ст. 28 о компетенции и праве образовательной организации указано, что к компетенции образовательной организации относится организация научно-методической работы, в том числе проведение научных и методических конференций [1].

Таким образом, выбирая содержание инновационной деятельности, нужно учитывать уровень развития кадрового потенциала, опыт работы и профессиональную зрелость каждого педагога, сплоченность коллектива, а также их желание и стремление к развитию.

Основными направлениями анализа педагогического процесса в ДОО как объекта управления являются:

- целесообразность определенных стратегических и тактических целей;
- оптимальность выбора образовательных программ и технологий;
- освоение инноваций в педагогическом процессе;
- результативность педагогического процесса (по отношению ко всем субъектам: дети, педагоги и специалисты, родители);
- реализация государственного образовательного стандарта [4].

В табл. представим балльную оценку показателей инновационной деятельности по управлению формированием профессионально-личностной готовности педагогов в дошкольной образовательной организации.

*Таблица*

**Балльная оценка показателей инновационной деятельности**

Критерий	Содержание показателя	Балл		
		1	2	3
1	2	3	4	5
Целеполагание	Грамотность формулировки целей в соответствии с требованиями федеральных и региональных нормативных документов			
Содержание образовательного процесса	Осуществление осознанного выбора современных образовательных программ, их сочетание с парциальными, направление на целостное развитие личности детей			

Продолжение табл.

1	2	3	4	5
Педагогические технологии	Реализация развивающих педагогических технологий, учитывающих возрастные возможности познавательной деятельности детей, выбор технологий, основанных на системной (медико-социальной и психолого-педагогической) диагностике; обеспечивающих когнитивный деятельностный и аксиологический аспекты педагогического процесса, выбор лично ориентированных технологий			
Организация развивающей педагогической среды в группах и в ДОО	<p>Создание предметно-развивающей педагогической среды в соответствии с рекомендациями В.А. Петровского, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой «Построение предметно-развивающей среды в дошкольном учреждении»</p> <p>Наличие дидактических средств для всестороннего развития детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– аудиовизуальных;</li> <li>– компьютерных;</li> <li>– наглядных пособий и иллюстративного материала;</li> <li>– детской художественной литературы;</li> <li>– дидактических игр;</li> <li>– материалов для конструирования;</li> <li>– оборудования для физического развития, двигательной активности;</li> <li>– оборудования для развертывания сюжетно-ролевых игр;</li> <li>– уголков природы;</li> <li>– оборудования для трудовой деятельности;</li> <li>– игрушек (в соответствии с возрастными возможностями детей и педагогическими задачами);</li> <li>– оборудования для художественно-эстетической деятельности</li> </ul>			

Окончание табл.

1	2	3	4	5
	Соответствие принципам: – дистанции, позиции при взаимодействии; – активности, самостоятельности, творчества; – стабильности – динамичности; – комплексирования и гибкого зонирования; – эмоциональности, индивидуальной комфортности; – сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды; – открытости – закрытости; – учета половых и возрастных различий			
Научно-методическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса	Наличие методического кабинета, оказывающего основательную поддержку педагогам			
	Наличие современной литературы по разным отраслям психолого-педагогических знаний			
	Наличие справочной литературы. Наличие программ повышения квалификации воспитателей			
	Систематическое информирование педагогов о новых поступлениях литературы и методических материалов			

Управление формированием профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации строится на системном подходе в традиционной последовательности в реализации этапов: анализ, прогнозирование, планирование, организация, регулирование, контроль, стимулирование, коррекция. Результатом управления научно-методической работой выступают: сложившаяся

«своя» система методической работы в ДОО; высокоразвитый, зрелый, сплоченный педагогический коллектив (и каждый сотрудник коллектива), умеющий планировать, прогнозировать, моделировать и проектировать деятельность, педагогический процесс и научно-методическую работу.

Таким образом, повышения общей результативности управления формированием профессионально-личностной готовности педагогов к инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации можно достичь благодаря внедрению в практику управления научно-методической работой педагогов механизма педагогического проектирования в целях создания эффективного образовательного пространства для педагогов и обеспечения качества воспитательно-образовательного процесса для воспитанников.

### ***Библиографический список***

1. Федеральный закон «Об образовании РФ» № 273 – ФЗ: офиц. текст. М.: Проспект, 2013. 160 с.
2. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОО: методическое пособие. М.: Сфера, 2015. 211 с.
3. Лагунова М.В., Воропаева Е.Э. Готовность педагога к инновационной деятельности // Материалы I Международной научно-практической конференции: сб. науч. статей. М.: Апробация, 2013. С. 161–167.
4. Назарова В.М. Управление инновационными процессами в ДОО // Управление ДОО. 2015. № 6. С. 39–41.

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В УМЕНИИ УБЕЖДАТЬ**

**Л.С. Степанова**

*МБОУ СОШ № 176, г. Зеленогорск*

**П**роблема эффективности педагогического общения приобрела в последнее время большое значение. Экспериментальные исследования показывают, что среди множества задач, встающих перед педагогом, наиболее сложными оказываются связанные с общением.

Почему человека трудно переубедить? На подсознательном уровне для человека не так важна истина, как увлечения и удовольствия. Поэтому пытаться переубедить его в чем-то – значит, лишить его удовольствия. Разрушить то от чего он получил какое-то удовлетворение. Проблема в том, что истина скучна, а иногда и неприятна. Никто не хочет выяснять истину. Все предпочитают верить в то, что доставляет им какое-то удовольствие. Счастье в забвении. Такова природа человека. Тем не менее овладеть искусством убеждения можно, используя оригинальные и эффективные методы.

В процессе педагогического общения важным являются убеждения самого учителя, так как они являются весомым регулятором поведения. Если учитель изначально убежден в том, что дети хотят учиться, все дети способны, то в процессе общения педагог относится к ребенку положительно, и таким образом вселяет веру в собственные силы. Когда ребенок верит в себя, у него проявляются признаки таланта, и он хочет учиться. Если учитель утверждает, что дети не хотят учиться, педагог относится к ним негативно, и как результат – дети не хотят учиться. Таким образом формируется низкая самооценка. Чем ниже самооценка и вера в себя, тем меньше делает успехов ребенок.

Если вы хотите убедить ученика или родителя в чем-то, то необходимо быть уверенным в своем убеждении. Если не уверены, то это сразу будет бросаться в глаза. Например, родитель пытается убедить подростка не курить, но при этом убежден в том, что курение это нормально, то результата не будет. Ребенок будет курить.

Чтобы быть убедительным, нужно в первую очередь убедить себя.

Упражнение № 1. Сосредоточение на желании.

- Чего именно я хочу добиться?
- Какая цель у моего собеседника?
- В чем его интерес?
- Как он меня воспринимает?
- Каковы наши общие цели и задачи?
- Как я узнаю, что моя цель осуществилась?

Упражнение № 2. Говорите разборчиво.

1. Прочитайте скороговорки громко, несколько раз подряд, постепенно ускоряя темп.

2. Встаньте перед зеркалом и снова повторите эти скороговорки.

3. Обратите внимание на то, как вы себя преподносите.

Упражнение № 3. Подготовьте план Б.

– Что буду делать, если не получу желаемого?

– Какое минимальное предложение от собеседника меня будет устраивать в случае неудачи?

Когда мы терпим поражение во время переговоров, то оказываемся в выгодном положении, чтобы добиться согласия уступившего на нашу просьбу, потому что вторая просьба будет благоприятно выделяться на фоне первой и покажется собеседнику безобидной. Это отличный момент, чтобы сделать «ход конем», то есть сформулировать свою просьбу проигравшего. Это поможет добиться хоть какого-нибудь положительного результата и сохранить с человеком хорошие отношения.

Упражнение № 4. Чтобы заинтересовать кого-то, сначала заинтересуйтесь им.

Представьте себе собеседника, с которым вам предстоит вести переговоры. Ответьте на предложенные вопросы.

1. Что вы знаете о своем собеседнике?

2. Что еще нужно о нем узнать?

3. Что для него важно, что воодушевляет? Каковы ценности? Во что верит?

Убеждение в большинстве случаев состоит в том, что помочь людям достичь поставленных ими целей другим, более удобным для нас путем.

Умение убеждать делает педагога более эффективным. Но если быть точнее, то способность убеждать – это не просто навык, а результат использования многих различных умений. Чтобы убедить человека, нужно достучаться до него и привести к тому, чтобы он поменял свою позицию, поведение или принял какое-нибудь радикальное решение. Изменения могут быть как в лучшую, так и в худшую – все зависит от изначальных намерений убеждающего.

Возможно, стоит начать с того, чтобы убедить самого себя, что наш собеседник отлично разбирается в своей собственной жизни и что предположение обратного является лишь следствием разросшегося самолюбия.

### ***Библиографический список***

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
2. Ковалев С.В. НЛП педагогической эффективности. М.; Воронеж, 2001.
3. Мартин В.С. 50 упражнений, чтобы убедить кого угодно. М.: Эксмо, 2014.

## Раздел 4.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СЕМЕЙНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

---

## ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ КЛУБ КАК МЕТОД ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Л.Л. Александрова**

*МБОУ СОШ № 3, г. Назарово*

**В** последние годы проблема эмоционального благополучия подростков все чаще является предметом внимания психологов, так как состояние психологического благополучия в среднем подростковом возрасте имеет ключевое значение для формирования личности в этом переходном возрасте и обуславливает развитие личности в зрелом возрасте. Одной из основных составляющих современного образования является создание условий для овладения обучающимися психологическими навыками и умениями, позволяющими личности сохранять позитивное направление в своем развитии – в условиях динамичности, непредсказуемости, информационной насыщенности, противоречивости современного мира [1].

Педагогов нашей школы очень взволновала проблема конфликтов внутри определенного класса (категория детей 11 – 13 лет). С учетом того, что подростковый возраст всегда сопряжен с кризисом, а любой кризис несет конфликтную ситуацию. Это приносит боль и разочарования самым близким, родным людям и просто тем, кто рядом. В результате чего возникает неприязнь друг к другу, травмируется психика, возникает чувство ненави-

сти, нарастают стрессовые состояния. В процессе нашей работы была выявлена еще одна проблема, влияющая на взаимоотношения детей в классе – это недостаточное сплочение между родителями и их самоотстраненность от воспитания и влияния на факторы конфликта. Мы знаем, что общение ребенка с родителями является фундаментом взаимодействия с окружающим миром, этот опыт закрепляется, и формируют определенные модели поведения с другими людьми [2]. Поэтому важно осознавать, что взаимодействие должно строиться на основе положительного отношения к себе и к окружающим.

С этим сталкиваются многие коллективы, но не всегда решение удается найти быстро.

*В целях сплочения коллектива и привлечения родителей к проблемам детей была организована работа «Детско-родительского клуба».*

В соответствии с целью решаются следующие задачи: формирование представления детей об эмоциональных состояниях, умения их различать, понимать и управлять эмоциями; развитие умения вербально передавать собственное и чужое эмоциональное состояние через его название, описание; совершенствование у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, пантомимой) – средствами человеческого общения; обучение учащихся конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций; развитие умения слушать других людей; обучение приемлемым способам разрядки гнева и агрессивности; обучение способам внутреннего самоконтроля и сдерживания; снятие негативных импульсов.

*Для решения данной проблемы нами были применены приемы:*

1. Игры с элементами тренинга, направленные на сплочение коллектива, познание себя и других, обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций и обучение приемлемым способам разрядки гнева и агрессивности, обучение способам внутреннего самоконтроля др.

2. Сотрудничество с психологом центра социальной помощи семье и детям.

3. Просмотр и обсуждение кинофильмов.

4. Посещение тренажерного и спортивного зала.
5. Занятия в сенсорной комнате.
6. Консультации с детьми, родителями и педагогами.
7. Родительские собрания, проведенные в нестандартной форме (с элементами тренинга). Были применены техники на снятие стресса, расслабление, познание себя и других родителей, а также познание своего и других детей.
8. Тренинги, направленные на профилактику эмоционального выгорания педагогов.

Программа реализуется в рамках внеурочной деятельности по направлению «Социальное». Программа рассчитана на 35 занятий (35 ч) с периодичностью проведения – 1 раз в неделю. Длительность одного занятия для учащихся 30–45 минут. Форма работы групповая.

Темы занятий отражают личные проблемы детей данного возраста, поэтому они могут использоваться не только с коррекционной целью для проблемных учащихся, но и для всех школьников как профилактика и предупреждение неблагоприятных процессов.

На занятиях обучающиеся получают представления о том, как общаться, упражняются в применении приемлемых способов поведения.

Большое внимание уделяется обсуждению различных ситуаций, ролевому проигрыванию. Творческому самовыражению, самопроверке, рефлексии. Занятия по форме напоминают тренинги, где через специальные упражнения и ролевые игры участники овладевают навыками эмоционального саморегулирования.

На занятиях у участников есть возможность получить конкретные знания, осознать и решить свои личные проблемы, а также выработать адекватную самооценку и скорректировать свое поведение.

В целях создания условий для нравственного совершенствования личности обучающихся, формирования социального опыта младших подростков в программу включены занятия на базе Центра социальной помощи семье и детям по программе «Кино-клуб». Важными этапами проведения занятия являются обсуждение просмотренного фильма, самоанализ. Просмотр фильмов

в группе и совместное обсуждение способствует развитию психологической компетентности; обучает навыкам эмпатии, определению собственных чувств и эмоциональных состояний партнера по общению; развитию навыков решения проблем, расширяет поведенческий репертуар; а также обучает навыкам релаксации и спонтанности в поведении.

Система оценки достижения планируемых результатов.

Во время прохождения программы предусмотрены:

- входящая (первичная) диагностика;
- итоговая диагностика.

Эффективность программы оценивается на основе результатов тестирования учащихся и анализа динамики исследуемых параметров.

1. Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут).
2. Тест школьной тревожности Б.Н. Филлипа.
3. Опросник «Учебной мотивации» Г.А. Карповой.
4. Социометрия.

Разработанные тренинги были модифицированы под данную группу.

### **Ход тренинга «Мы разные, но вместе мы едины»**

**Цель:** сплочение классного коллектива; создание благоприятного психологического климата; преодоление барьера в межличностных отношениях, развитие коммуникативных навыков.

**Задачи тренинга:** формирование благоприятного психологического климата в группе; осознание каждым участником своей роли, функций в группе; развитие умения работать в команде; сплочение группы.

Структура занятия:

1. Приветствие.
2. Разминка.
3. Основная часть.
4. Прощание.
5. Рефлексия.

#### **1. Приветствие**

Цель: подготовить группу к предстоящей совместной работе и создать соответствующую обстановку и настрой.

Ход упражнения: Участники в кругу по очереди приветствуют друг друга, обязательно подчеркивая индивидуальность партнера, например: «Я рад тебя видеть и хочу сказать, что ты выглядишь великолепно» или «Привет, ты как всегда энергичен и весел» и т.д.

## **2. Разминка. Упражнение «Мы с тобой похожи тем...».**

Участники делятся на две группы. Одна группа образует внутренний круг, другая – внешний. Все стоят лицом друг другу. Каждый участник внешнего круга говорит своему напарнику: «Мы с тобой похожи...», после чего стоящие во внутреннем круге отвечают «Мы с тобой отличаемся тем...» и затем делают шаг к новому партнеру. Процедура повторяется до тех пор, пока все не дойдут по кругу до своего первого партнера. В конце упражнения проводится рефлексия (чем же вы похожи друг на друга и чем отличаетесь?). Во время психологической разминки снимается психоэмоциональное напряжение и группа настраивается на доверительный стиль общения, демонстрируя свое доброе отношение друг к другу.

## **3. Основная часть**

### **Упражнение «Рисунок на спине»**

Участники делятся на две группы. Выстраиваются друг напротив друга в две шеренги с одинаковым количеством человек в каждой. Участники первой группы отворачиваются, второй группе показывается картинка, затем эта же картинка рисуется пальцем на спине отвернувшихся ребят. Затем стоящие в первой шеренге учащиеся рисуют на листе бумаги то, что они почувствовали, и сравнивают свой рисунок с оригиналом. Затем учащиеся меняются местами, и выполняется аналогичное задание, но уже с другим рисунком. В конце упражнения проводится рефлексия (Что помогало понимать и передавать ощущения? Что чувствовали первые и вторые члены шеренги во время упражнения? Что мешало выполнять упражнение?).

### **Упражнение «Мой идеальный класс»**

Обсуждаются возможные причины нарушенных взаимоотношений в классе и нежелание посещать школу. Ведется разговор о том, какими качествами должна обладать группа, чтобы каждый в ней чувствовал себя хорошо. Предлагается подумать и назвать те черты, благодаря которым в группе всем будет хоро-

шо и комфортно. На доску крепится ватман. На ватмане нарисован круг, разделенный на 16 частей. Подписывается каждый радиус с внешней стороны круга качествами, которые учащиеся определили как необходимые для успешного сотрудничества, взаимодействия в классе (равенство, доброта, взаимопомощь, вежливость, дружба, умение слушать, принятие, эмпатия, альтруизм, уважение, доброжелательность, юмор, свобода высказывания, тактичность, сплоченность и т.д.). Каждый радиус окружности делится на 10 баллов. Далее называется качество, и группа решает, на сколько баллов оно проявляется в классе. После этого соединяются все точки, в результате чего получается «паутина». Чем ближе она к центру, тем каждому в группе трудней. Чем ближе паутина к краям окружности, тем лучше группа и тем комфортнее каждому. Проводится рефлексия. Учащиеся решают: как улучшить атмосферу класса, какие качества группе надо развивать, какой вклад может внести каждый в улучшение климата группы. Важно подвести учащихся к тому, что оставаясь самим собой, каждый должен работать над своими недостатками. «Мы не можем изменить группу, не изменяя себя».

#### **Упражнение «Салфетка»**

Каждому участнику тренинга дается салфетка. Салфетку предлагается сложить в два раза. Затем выполнить следующие действия: оторвать правый верхний угол, затем нижний левый угол салфетки, затем ребята разворачивают салфетку и требуют найти одинаковые. Их нет. Детей необходимо подвести к мысли, что все мы разные и салфетки разные, но мы должны жить в мире и согласии, не унижая честь и достоинство окружающих нас людей. Для этого необходимо учиться лучше понимать друг друга.

#### **4. Прощание. Упражнение «Комплименты»**

Дети в кругу, все берутся за руки. Глядя в глаза соседу, говорят несколько добрых слов, за что-то благодарят (либо за то, что произошло на занятии сегодня: (аккуратен, отвечал хорошо, интересно рассказал) либо отмечают качества, которые в нем привлекательны (умный, красивые глаза, волосы и пр.). Принимающий комплимент кивает головой и благодарит: «Спасибо, мне очень приятно!» – затем говорит комплимент своему соседу.

## **5. Рефлексия**

- Что нового вы для себя сегодня узнали?
- Что особенно трудно было выполнить?
- Какие выводы сделали для себя? (Высказывания каждого участника).

### **Ход нетрадиционного родительского собрания с элементами тренинга «Путь к взаимопониманию»**

Цель: способствовать установлению и развитию отношений партнерства и сотрудничества родителей.

Задачи: создать на практическом занятии условия для взаимодействия и сотрудничества родителей; помочь родителям понять причины негативных поведенческих проявлений у подростков (грубость, бесконтрольное поведение, агрессивность, нетерпимость к критике); способствовать расширению понимания психологических особенностей ребенка; активизировать эффективные коммуникации внутри семьи; улучшить эмоциональный контакт и взаимодействие родителя и ребенка.

Ожидаемые результаты: по завершении программы родители начинают более позитивно воспринимать своего ребенка и других детей, охотнее преодолевают свои воспитательные стереотипы. Повышается эмоциональная открытость. Легче преодолеваются эмоциональные нарушения детей (повышенная застенчивость, страх неудачи и пр.).

**1. Знакомство «Снежный ком»** – передавая мяч по кругу, первый называет свое имя. Второй – имя первого и свое. Следующий – первого, второго и свое и т.д. Это способствует сокращению психологической дистанции, созданию доверительной атмосферы.

**2. Разминка.** Держа в руках свечу, посмотреть на огонь и отдать ему все свои переживания, тревоги и весь негатив, скопившийся за неделю. А взять ее тепло и покой. Далее передать ее по кругу. В ходе данного упражнения снимается психоэмоциональное напряжение и группа настраивается на доверительный стиль общения.

### **3. Основная часть**

#### **Упражнение «Какая (ой) я мать (отец)?»**

К сожалению, в повседневной жизни мы чаще слышим критику в свой адрес. Привыкли замечать и акцентировать внимание

больше на отрицательных качествах в себе и в окружающих, что ведет к неизбежным конфликтам и разногласиям. Самое страшное в конфликте – чувства, которые испытывают люди в этот момент друг к другу: страх, злорада, обида, ненависть. Взаимопонимания очень трудно добиться, когда в отношениях чувствуется негатив. Сейчас у нас есть уникальная возможность назвать три своих положительных качества «Какая (ой) я мать (отец)?» Участники по очереди перечисляют три своих положительных качества, передавая мяч друг другу. Проводится рефлексия (сложно ли было презентовать свои положительные качества?)

Поскольку мы сегодня говорим о подростковом возрасте, а это всегда сопряжено с кризисом, а любой кризис несет конфликтную ситуацию. Подумайте и постарайтесь назвать качества и умения, необходимые для успешного разрешения конфликтов (умение управлять стрессом, оставаясь при этом внимательным и спокойным; быть эмоционально осведомленным, для того чтобы контролировать свое поведение, эмоции и лучше понимать других; обращать внимание на чувства других людей; знать и уважать различия; разумное использование юмора).

В ходе обсуждения родители приходят к выводу, что для успешного разрешения конфликта важно обладать двумя основными навыками:

- возможностью быстрого уменьшения стресса в любой момент;
- способностью управлять своими эмоциями даже в разгар спора.

**Упражнение «Понимание».** Цель: совершенствование умений эффективного общения, развитие коммуникативных навыков.

Ход упражнения. Одно из основных умений человека, которого мы называем общительным, заключается в способности читать мысли и чувства другого человека по глазам, выражению лица, позе и т.п. В какой степени эти способности развиты у вас? Участники делятся на пары. Дается три минуты на то, чтобы письменно изложить, о чем думал во время занятия напарник, какие чувства испытывал и т.п. Затем, обращаясь к напарнику, состояние которого описали, рассказывается о его состоя-

нии и мыслях. Тот, чье состояние описывали, может прокомментировать этот рассказ, т.е. высказать свое мнение. Если рассказанное соответствует его действительным мыслям и ощущениям, он может подтвердить правильность наблюдений. Или опровергнуть догадки, указав при этом на допущенные ошибки. Проводится рефлексия (кому удалось правильно описать состояние напарника? Легко ли было? А кому было тяжело? Почему?).

#### **Упражнение «Положительные качества моего ребенка...»**

Участники по очереди перечисляют три положительных качества своего ребенка, передавая мяч друг другу. Проводится рефлексия (легко ли было выполнять данное упражнение?) В ходе тренинга участники приходят к пониманию того, что необходимо менять свои установки с более привычных негативных на позитивные, тогда и дети сделают то же самое. Ведь примером для них являются образ жизни и мысли родителей!

**4. Прощание. Упражнение «Что я приобрел?»** [3]. Каждый из нас сегодня сделал шаг к самопознанию и самоизменению. Предлагается, передавая свечу по кругу, продолжить предложение – «Сегодня я приобрел...». Высказывается каждый участник.

#### **5. Рефлексия**

Обсуждаются вопросы (Что нового вы для себя сегодня узнали? Что особенно трудно было выполнить? Отметили ли вы ошибки в решении конфликтов в своей семье? Что самое важное, на ваш взгляд, принесла вам наша встреча?)

Рефлексию можно завершить словами героя из кинофильма «Доживем до понедельника»: «Счастье – это когда тебя понимают».

Работая с данной проблемой, удалось добиться следующих результатов:

- снизить частоту конфликтных ситуаций внутри класса;
- установить доверительную атмосферу;
- привлечь родителей к активному взаимодействию;
- участие родителей совместно с детьми в новогоднем школьном конкурсе (украшение класса – заняли 1 место);
- первая коллективная поездка в оздоровительный комплекс «Сокол»;
- желание родителей и детей продолжать совместные мероприятия.

### ***Библиографический список***

1. Колесников В.Н., Мельник Ю.И. Особенности психологического благополучия учащихся среднего подросткового возраста // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-blagopoluchiya-uchaschihsya-srednego-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 21.03.2018).
2. Фопель К. На пороге взрослой жизни: Психологическая работа с подростковыми и юношескими проблемами. Планирование жизни. Решение проблем. Сотрудничество / пер. с нем. М.: Генезис, 2008. 184 с.
3. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего: практическое пособие. М.: ГЕНЕЗИС, 2004. 256 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СЕМЕЙНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**Т.В. Антоневиц**

*КГБОУ «Ачинская школа № 2», г. Ачинск*

**Д**ети – это необыкновенно важная часть нашей жизни, требующая постоянного внимания и заботы. С появлением ребенка меняется вся жизнь взрослого человека, потому что с этого момента все его стремления должны быть направлены на то, чтобы вырастить, воспитать здорового, счастливого психологически благополучного человека. Именно семья оказывает наибольшее влияние на психофизическое здоровье ребенка [1].

Психологическое благополучие является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности.

Психологически благополучный ребенок – это, прежде всего, спонтанный и творческий, жизнерадостный и веселый, открытый, познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает самого себя и при этом принимает ценность и уникальность окружающих его людей.

Психологическое благополучие ребенка обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, эмоциональный комфорт [3].

Главная роль в развитии у ребенка эмоций как основы дальнейшего нравственного развития принадлежит семье. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни.

Семья – это среда, в которой удовлетворяется фундаментальная потребность ребенка – быть принятым всерьез и быть уважаемым в дальнейшем. В семье дети с первых дней жизни получают ценный опыт прощения, уступчивости, обожания, поддержки от близких, чувствуют внимание, восхищение и преданность со стороны близких людей. Семья дает ребенку главное – интимно-личностную связь и единство с родными. Социальная функция семьи – психологический тыл, защита, убежище [2].

Семью укрепляют эмоциональные связи родителей и детей. Характер эмоционального благополучия или неблагополучия ребенка определяется его эмоциональными отношениями со взрослыми в семье. Общение со взрослыми является одним из важнейших факторов, которые влияют на развитие ребенка. Главное в воспитании детей и подростков – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится, как себя вести в различных ситуациях. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности; несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей.

Чтобы сохранить психологическое благополучие ребенка, необходим благоприятный психологический климат в семье.

Психологический климат семьи определяет устойчивость внутрисемейных отношений, оказывает решительное влияние на развитие детей. Его создают члены каждой семьи, и от усилий зависит, каким он будет, благоприятным или неблагоприятным.

Для благоприятного психологического климата в семье характерны следующие признаки:

- сплоченность;

- возможность всестороннего развития личности каждого ее члена;
- высокая доброжелательная требовательность членов семьи друг к другу;
- чувство защищенности и эмоциональной удовлетворенности;
- гордость за принадлежность к своей семье, ответственность.

В семье с благоприятным психологическим климатом каждый ее член относится к остальным с любовью, уважением и доверием, к родителям – с почитанием, к более слабому – с готовностью помочь в любую минуту. Важными показателями благоприятного психологического климата семьи являются:

- стремление ее членов проводить свободное время в домашнем кругу;
- беседовать на интересующие всех темы;
- вместе выполнять домашнюю работу;
- подчеркивать достоинства и добрые дела каждого.

Такой климат способствует гармонии, снижению остроты возникающих конфликтов, снятию стрессовых состояний, повышению самооценки. Исходной основой благоприятного климата семьи являются супружеские отношения. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнера, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как взаимное уважение, доверие, взаимопонимание.

Когда члены семьи испытывают тревожность, эмоциональный дискомфорт, отчуждение, в этом случае говорят о неблагоприятном психологическом климате семьи. Все это препятствует выполнению семьей одной из главных своих функций – психотерапевтической, снятия стресса и усталости, а также ведет к депрессиям, ссорам, психической напряженности, дефициту в положительных эмоциях. Перебранки в присутствии ребенка в одних случаях способствуют возникновению у него невроза, а в других усугубляют уже имеющиеся нарушения нервной системы.

Взрослый всегда должен стараться быть в хорошем настроении. Ведь ребенок очень впечатлителен и восприимчив, копирует поведение взрослого и «выносит» его в общество.

Дети входят в общество с неодинаковым эмоциональным мироощущением, с различными умениями и возможностями. В результате каждый по-своему отвечает требованиям сверстников и создает отношение к себе.

Все дети стремятся к общению: подходят к сверстникам, смотрят, как они играют или рисуют, обращаются с просьбой, подают упавшую вещь или, молча, слушают разговаривающих. Общение со сверстниками играет важную роль в становлении психологического благополучия ребенка. Ребенок ежедневно помногу раз вступает в контакты, свободно выбирая партнера. Выбор этот зависит от характера деятельности. Для совместного труда дети стараются выбирать партнера из организованных («Он хорошо дежурит», «У нее всегда красивая прическа и платье»), для игр и занятий – тех, кто «много знает, хорошо рисует, считает». Нередко ребенок ориентируется и на нравственные качества сверстника («Мы дружим. Мы всегда вместе играем, он меня защищает. Он добрый, справедливый, не дерется. Я бы с Ваней хотел сидеть на занятии, а то Саша мне мешает» и т.д.). Перечисленные мотивы свидетельствуют о стремлении детей к эмоциональному и деловому комфорту во время интересной или сложной для них деятельности, о том, что их расположением не пользуются сверстники агрессивные, беспокойные, отвлекающиеся.

Трудно складываются взаимоотношения со сверстниками у малоактивных, беспокойных и агрессивных детей, им не удается вступить в контакт с кем хочется, они не имеют навыков общения в коллективе, держатся неуверенно, редко принимают участие в играх. Сверстники избегают контактов с ними («Он не умеет играть! Она ничего не знает», «Я его боюсь»). Неблагополучие ребенка дает начало устойчивым отрицательным чертам характера, он становится замкнутым и тревожным.

Таким образом, чтобы сохранить психологическое благополучие ребенка, необходимо:

- Иметь представление о различных этапах в жизни ребенка.
- Относиться к ребенку как к равноправному партнеру.
- Принимать активное участие в жизни семьи.
- Всегда находить время, чтобы поговорить с ребенком.

– Интересоваться проблемами ребенка, вникать во все возникающие в его жизни сложности.

– Помогать ребенку развивать свои умения и таланты.

– Уважать право ребенка на собственное мнение.

Следовательно, у ребенка и подростка будет формироваться адекватная самооценка, развиваться положительные качества личности, и самое главное, ребенок будет принят группой сверстников, а значит и эмоциональное развитие станет благоприятным.

### *Библиографический список*

1. Андреева Т.В. Психология семьи. СПб., 2007. 244 с.
2. Бадулина О.И. Педагогические основы эмоционального благополучия дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 125 с.
3. Идобаева О.А. Исследование эмоционального благополучия современных подростков как предпосылка коррекционной работы школьного психолога: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 143 с.
4. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка. М.: Академия, 2004. 288 с.

## **ВКЛЮЧЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО СООБЩЕСТВА В УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ**

**С.В. Балаева, О.В. Груздева, Н.Н. Кононенко**

*г. Красноярск*

**Д**инамические процессы в современном образовании требуют пересмотра подхода к управлению в сфере дошкольного образования, поскольку это один из основополагающих элементов процесса образования человека. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ в образовательных организациях, в том числе дошкольных, могут функционировать коллегиальные органы управления дошкольной образовательной организации: общее собрание (конференция) работников дошкольной образовательной организации, совет образовательной организации, педагогический совет,

попечительский совет, управляющий совет, наблюдательный совет, а также совет родителей и другие органы, предусмотренные уставом образовательной организации и положениями о них.

Изменения, происходящие сегодня в сфере дошкольного образования, направлены, прежде всего, на улучшение его качества. Оно, в свою очередь, во многом зависит от согласованности действий семьи и дошкольной образовательной организации (ДОО). Зачастую родители не всегда довольны уровнем обеспечения учебно-воспитательного процесса в ДОО, поэтому мы считаем, что вовлечение родителей в процесс управления ДОО позволит законным представителям чувствовать свою значимость в деятельности ДОО и непосредственно в учебно-воспитательном процессе ДОО, а коллективу ДОО обеспечит поддержку в выборе ориентиров для выстраивания стратегии и тактики развития учреждения [3].

Отечественной педагогической наукой накоплен значительный опыт в сфере взаимодействия ДОО и семьи. Это работы К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. Актуальными для современного педагогического процесса являются их научные обобщения и выводы о том, что семья – начало всех начал, тот воспитательный институт, где закладываются основы всесторонне развитой личности. И если мы хотим вырастить нравственно здоровое поколение, то должны решать эту проблему «всем миром»: детский сад, семья, общественность [3]. Педагогическому коллективу во главе с руководителем необходимо выстроить диалог ДОО и семьи, основанный на сотрудничестве, содружестве, взаимопомощи, что в итоге приведет к созданию единого образовательного пространства развития каждого ребенка. Родителям, в свою очередь, нужно прекратить выполнять пассивную роль наблюдателей за работой воспитателя и становиться активными участниками детсадовской жизни своих детей [1].

Формы взаимодействия ДОО с родителями воспитанников в образовательной организации различные. Остановимся на тех, которые активно апробируются в нашем ДОО.

Главным условием успешного создания единой системы «детский сад – семья», где всем участникам образовательного процесса будет интересно, комфортно и полезно, конечно же, яв-

ляется тщательное изучение не только способностей каждого ребенка, но и особенностей взаимоотношений в его семье. Для этого, как правило, используются такие методы, как:

- анкетирование при поступлении в дошкольное учреждение;
- наблюдение за поведением ребенка в группе, а также за отношениями между родителями и их детьми;
- посещение семьи воспитателями;
- занесение полученных сведений в базу данных детского сада.

Исходя из полученной информации, руководство и педагогический коллектив образовательной организации разрабатывает индивидуальное направление и формы работы с семьями.

Консультирование и просвещение родителей по вопросам, касающимся воспитания и обучения ребенка, может осуществляться как в форме частных бесед, так и в виде таких инновационных методов, как:

- семейная ассамблея, способствующая формированию активной жизненной позиции участников процесса, укреплению института семьи, передаче опыта в воспитании детей в вопросах укрепления здоровья;

- семейные клубы по интересам, ориентированные на повышение педагогической квалификации родителей, укрепление отношений между родителями и их детьми, обмен опытом по воспитанию и т.д.;

- дни открытых дверей, направленные на знакомство родителей с материально-техническим оснащением детского сада, внутренним распорядком группы и методами работы воспитателей;

- встречи за круглым столом, родительские рейды, в которых участвуют не только родители и воспитатели, но и такие специалисты, как психолог, логопед, методист или врач.

Такие встречи позволяют всесторонне обсудить различные ситуации или проблемы, а также выработать новые стратегии работы с детьми или найти максимально эффективное решение проблемы.

Для нашего учреждения «Семейная ассамблея» это новая, вариативная форма вовлечения родителей в образовательный процесс. Ассамблея является одной из эффективных форм взаимодействия учреждения и семьи, способствующая формированию

активной жизненной позиции участников процесса, укреплению института семьи, передаче опыта в воспитании детей в вопросах укрепления здоровья.

Во время проведения «Семейной ассамблеи» семьи и воспитатели совместно участвуют в привлекательных видах деятельности, как для взрослых, так и для детей, включая детей с ОВЗ. Педагоги рассказывают о физкультурно-оздоровительных мероприятиях, проводимых в ДОО. Медицинские работники на основе анализа заболеваемости детей за текущий год знакомят родителей с профилактикой простудных заболеваний в осенне-зимний период.

На заседании «Семейной ассамблеи» проводятся беседы с родителями на тему оздоровления и апробации инновационных технологий в образовательном процессе. Все возрастные группы ДОО в рамках «Семейной ассамблеи» проводят физкультурно-оздоровительные, коррекционно-развивающие мероприятия совместно с родителями и детьми. Инструктор по физической культуре, педагог-психолог, учитель-логопед и музыкальный руководитель проводят практические упражнения и игры с родителями для укрепления физического и психологического здоровья детей. Все подобранные упражнения и игры родители могут самостоятельно проводить с детьми в домашних условиях. Родители представляют опыт семейного воспитания по формированию здорового образа жизни.

Все мероприятия проходят на высоком уровне. Родители делятся впечатлениями и оставляют положительные отзывы о проведенном мероприятии.

По результатам анкетирования родители стали проявлять искренний интерес к жизни ДОО, выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка. 84 % родителей посещают родительские собрания, активно участвуют в праздниках и развлечениях, проектной деятельности. Снизился процент родителей-наблюдателей; на 30 % увеличилось число родителей-лидеров; до 67 % выросло количество родителей-исполнителей.

Опыт работы показал, что позиция родителей как воспитателей стала более гибкой. Теперь они ощущают себя более компетентными в воспитании детей. Анализ совместных мероприятий

и анкетирование родителей показывает: 35 % родителей регулярно участвуют в планировании образовательного процесса, 95 % семей принимают активное участие в организации образовательной деятельности, до 70 % в оценке результатов.

Взаимодействие родителей и ДОО редко возникает сразу. Это длительный процесс, долгий и кропотливый труд, требующий терпеливого, неуклонного следования выбранной цели. Мы продолжаем искать новые пути сотрудничества с родителями. Ведь у нас одна цель – воспитывать будущих созидателей жизни. Хочется верить, что дети, когда вырастут, будут любить и оберегать своих близких.

### *Библиографический список*

1. Доронova Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. М., 2002. 120 с.
2. Кочетова Н.А. Взаимодействие семьи и ДОО: Программы развития детско-родительских отношений; совместная деятельность педагогов, родителей и детей. М.: Учитель, 2014. 224 с.
3. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497. URL: [http://mosmetod.ru/files/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B\\_%D0%94%D0%9F%D0%9E\\_FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](http://mosmetod.ru/files/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B_%D0%94%D0%9F%D0%9E_FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf) (дата обращения: 19.03.2018).
4. Тонкова Ю.М. Современные формы взаимодействия ДОО и семьи // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 71–74.

## **ДЕНЬ РОДИТЕЛЬСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Ю.А. Великжанина**  
*МБДОУ № 28, г. Канск*

**Д**етский сад сегодня – это сложный организм, стремящийся к развитию, ищущий новые возможности, создающий необходимые условия для удовлетворения потребностей ребенка, се-

ми, общества, обеспечивающий условия для творческой, профессиональной работы педагогов, отвечающий самым современным требованиям. Любая педагогическая система без участия родителей не будет жизнеспособной. Важно найти такую форму общения с родителями, при которой возможны взаимопонимание, взаимопомощь в решении задач воспитания и развития. Поиск новых форм работы с родителями остается всегда актуальным. В связи с этим возникает необходимость по-иному взглянуть на проблему взаимодействия ДОО с родителями с целью создания партнерских отношений «семья – детский сад» в совместном воспитании дошкольников [1].

Использование нетрадиционных форм работы с родителями воспитанников детского сада способствует более эффективному взаимодействию педагогов с родителями, их профессиональному сближению [2].

Для установления единства необходимо, чтобы родители ясно представляли себе, что такое детский сад, как организована в нем жизнь детей, какие задачи решаются воспитателями, чем заняты дети в течение дня, какие требования предъявляются к их поведению [3].

Чтобы родители стали активными помощниками и единомышленниками воспитателей, необходимо вовлечь их в жизнь детского сада, постоянно держать в курсе всех событий. Для этого и было принято решение провести в ДОО День родительского самоуправления. Для реализации данного мероприятия администрацией ДОО была намечена работа в трех направлениях: 1) работа с коллективом ДОО по организации взаимодействия с семьей, ознакомление педагогов с системой новых форм работы с родителями; 2) повышение педагогической культуры родителей; 3) вовлечение родителей в деятельность ДОО, совместная работа по обмену опытом.

Прежде чем дать возможность воспитателям-родителям общаться с целой группой детей, с ними был проведен инструктаж по охране жизни и здоровья детей, по технике безопасности, правилам пожарной безопасности. Также они были ознакомлены с деятельностью воспитателя в течение всего рабочего дня, со-

ставлен план мероприятий, где родители распределили свои обязанности для участия в разнообразных режимных моментах.

На основном этапе реализации родителям предстояло прожить один день из жизни воспитателя, а именно: провести утренний прием детей, гимнастику, организовать группу детей на завтрак, продумать режимные моменты, подвижные и дидактические игры, а также творчески подойти к организации образовательной деятельности.

На заключительном этапе Дня родительского самоуправления состоялся круглый стол, где все участники – родители, педагоги – смогли поделиться своими мнениями и впечатлениями, обсудить тенденции дошкольного образования.

Выбранная нами форма работы позволила родителям оценить трудности педагогической деятельности, посмотреть на своих детей с другой стороны, понаблюдать за их взаимоотношениями в детском коллективе. И только, становясь непосредственными участниками образовательного процесса, родители начинают понимать значимость данной профессии и уважать труд воспитателя, что укрепляет партнерские отношения между ДООУ и семьей. К тому же мы предполагаем, что ежегодное проведение Дня родительского самоуправления постепенно даст определенные результаты: родители из позиции «зрителей» и «наблюдателей» станут активными участниками педагогических мероприятий и помощниками воспитателя и администрации ДООУ, так как тем самым создастся атмосфера взаимоуважения. И, конечно, это поможет создать благоприятные условия для повышения педагогической и психологической грамотности родителей в воспитании и обучении детей, привлечения родителей к планированию и организации деятельности ДООУ.

### ***Библиографический список***

1. Давыдова О.И., Богославец Л.Г., Майер А.А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. М.: Сфера, 2005. 144 с.
2. Майер А.А., Давыдова О.И., Воронина Н.В. 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада. М.: Сфера, 2011. 128 с.
3. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции: методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М.: Линка-Пресс. 176 с.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА

Ю.Н. Даргель

*МБДОУ № 268, г. Красноярск*

**Р**одители – полноправные участники образовательного процесса. Особое внимание в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) уделяется работе с семьей. Именно в семье развивается психически здоровый ребенок. Семейный микроклимат и стиль семейного воспитания – это важные составляющие для развития успешной личности и счастливого ребенка [1]. Темп современной жизни родителей порой не оставляет времени просто поговорить со своим ребенком [2]. Все это приводит к увеличению числа детей с нарушением в поведении и эмоционально-личностном развитии. У многих детей повышен уровень тревожности, занижена самооценка, наблюдается проявление агрессии по отношению к сверстникам и взрослым. Многие родители не имеют представления о жизни ребенка в МДОУ, о работе специалистов и воспитателей. Зачастую семья полностью отстраняется от решения проблем, связанных с воспитанием ребенка [3].

После проведения исследований эмоционального состояния воспитанников МБДОУ № 268 (методика «Паровозик», разработанная на основе теста Люшера для детей младшего и среднего возраста, цветовой тест Люшера для детей старшего и подготовительного возраста) были получены следующие результаты: для 41 ребенка из 130 характерно негативное эмоциональное состояние.

Проанализировав ответы детей, можно сделать следующий вывод: общение родителей с ребенком часто сводится к минимуму. На фоне этого ухудшается эмоциональное состояние детей. Поэтому одним из приоритетов работы педагога-психолога МБДОУ № 268 стало психологическое просвещение родителей,

формирование у них психологических знаний и желание использовать эти знания в процессе воспитания детей.

Система профилактических мер состоит из двух направлений – очная и заочная формы работы. Очная форма работы предполагает непосредственное взаимодействие с родителями, является более продуктивной.

В МБДОУ № 268 под руководством педагога-психолога функционирует творческая группа педагогов и узких специалистов, которая реализует новую форму работы с родителями «Час помощи». Целью является привлечение родителей к совместной воспитательно-образовательной деятельности. Используя данную форму работы с родителями, мы решаем следующие задачи: знакомство родителей с работой каждого специалиста, повышение педагогической культуры родителей путем их активного просвещения, практическое применение развивающих и коррекционных упражнений.

Встречи с родителями происходят один раз в квартал. Работа ведется одновременно на двух площадках. Первая площадка – психолог, дефектолог, инструктор физической культуры; вторая площадка – логопед, воспитатели. Каждый специалист работает по 10 минут. Затем происходит обмен участников. Группа родителей переходит в другую аудиторию при помощи маршрутного листа. Общее время работы площадок составляет 60 минут. За это время каждый специалист проводит консультацию с элементами мастер-класса. Родителям предлагаются игры и упражнения для развития и коррекции интеллектуальной, физической и эмоционально-волевой сфер. Весь представленный материал родители могут применять дома со своими детьми. По окончании работы площадок родителям предлагается раздаточный материал в виде буклетов с ключевыми идеями, основными понятиями и рекомендациями.

Заочная форма работы – это опосредованное взаимодействие с родителями. Творческой группой педагогов МДОУ была введена в работу «Видеореклама». Целью этой работы является опосредованное привлечение родителей к образовательному

процессу. Каждый месяц в холле МДОУ в течение недели утром и вечером запускается видеореклама. Каждый специалист в течение 5 минут тезисно знакомит родителей с различными вопросами, касающимися дошкольного детства.

Содержательная часть плана «Часа игры» достаточно гибкая и может измениться по необходимости, от запроса родителей, педагогов, администрации МДОУ.

В целом основная идея организации такой работы сводится к оптимизации детско-родительских отношений и способствованию осознанию родителями собственной позиции в воспитании и развитии ребенка. Происходит восполнение дефицита специальных знаний, умений в общении с ребенком, оснащение способами действий в отношениях «родитель – ребенок», «ребенок – семья» и др.

Из запросов родителей видны наиболее часто встречающиеся проблемы: взаимоотношение родителей и детей, поведенческие нарушения, организация досуговой деятельности дома, взаимоотношения ребенка со сверстниками.

Хотим отметить, что в результате проделанной работы родители понимают роль каждого специалиста, у них появился интерес к индивидуальным консультациям педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, инструктора физической культуры.

В завершение хотим отметить, что каждый родитель желает видеть своего ребенка успешным, но не каждый понимает значимость своей ответственности. В реальности никто, кроме родителей, не может отвечать за будущее своих детей. Как раз в этом им могут помочь специалисты МДОУ. Педагогические изыскания, педагогическая практика, таким образом, может перейти в семьи наших воспитанников.

### ***Библиографический список***

1. Бенилова С.Ю. Доброжелательные взгляды на общение с детьми. М.: Национальный книжный центр, 2016. 112 с.
2. Карелина И.О. Возрастные и индивидуальные особенности развития эмоциональной сферы детей. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 63 с.
3. Максимов А.М. Родители как враги. М.: Питер, 2016. 304 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА – РОДИТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГОВ, ДЕТЕЙ – ПОСРЕДСТВОМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ РАЗВЛЕЧЕНИЙ**

**М.В. Епишина, Л.Н. Марчук**

*МБДОУ № 249, г. Красноярск*

**В** настоящее время одной из значимых тенденций российско-го образования является необходимость создания условий для психологического благополучия субъектов образовательного процесса. Как указывает Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития [4].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) одной из задач выделяется охрана и укрепление физического и психического здоровья детей [3].

Как указано в ФГОС ДО, одним из психолого-педагогических условий реализации программы дошкольного образования является взаимодействие детей друг с другом в разных видах деятельности [3]. Особую роль в понимании законов возрастного развития детей играет понятие ведущего вида деятельности. Ведущий вид деятельности ребенка определяет развитие его познавательных процессов. Для детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности выступает сюжетно-ролевая игра, которая представляет собой сочетание игровой деятельности с общением, имитирующее определенную социальную ситуацию и характерные для нее формы ролевого поведения участников [1]. Структурными компонентами сюжетно-ролевой игры являются: правила, игровые действия, игровые и реальные отношения, предметы-заместители, роль, сюжет, воображаемая ситуация, партнер по игре. У детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) наблюдаются особенности

сюжетно-ролевой игры. Дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) нередко отказываются от возможности совместной игровой деятельности со сверстниками из-за неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешными, хотя правила и содержание игры им доступны. Они быстро устают, что порождает прекращение игры или их сюжетную ограниченность. В некоторых случаях мешает синдром гиперактивности, в других преобладает заторможенность. У детей с ОНР игра развивается очень медленно, часто она ограничивается однообразными манипуляциями с игрушками, не имеющими игрового содержания. Наблюдается нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость. Дети не проявляют инициативы, творчества, не способны действовать в воображаемой ситуации и с предметами-заместителями. Снижена вариативность игр, ролей и игрушек. Дети с ОНР предпочитают знакомые, ранее проигранные роли, игры, часто используемые игрушки [2].

По нашим наблюдениям, родители воспитанников с ТНР не имеют достаточных представлений об особенностях игровой деятельности дошкольников. По результатам анкетирования родителей игровой деятельностью они считают манипуляции ребенка с игрушкой (предметами). Со структурой ролевой игры родители не знакомы. Таким образом, нами было принято решение организовать для родителей мероприятия, целью которых является знакомство с ведущим видом деятельности детей и со способами «организации» процесса сюжетно-ролевой игры в домашних условиях. Поскольку у детей с ТНР наблюдаются особенности сюжетно-ролевой игры, навыкам сюжетно-ролевой игры нужно учить не только детей, но и их родителей.

Существуют различные формы вовлечения родителей. Для решения этой проблемы нами использовались различные формы: консультирование, круглые столы, индивидуальные беседы, памятки, мастер-классы. Мы считаем, что одним из обязательных условий создания психологического благополучия всех субъектов образовательного процесса является вовлечение семьи воспитанника в непосредственную образовательную деятельность.

Одной из наиболее эффективных форм работы с детьми и их родителями мы считаем детско-родительские развлечения. Реализуя выбранное направление взаимодействия с родителями, мы решали следующие задачи: 1) формировать у родителей понимание целей и задач воспитания и обучения дошкольников с ТНР; 2) развивать интересы и потребности воспитанников; 3) формировать партнерские отношения, привлечение семьи к сотрудничеству; 4) популяризировать современные представления об особенностях воспитания детей; 5) внедрять и развивать разнообразные организационные формы сотрудничества детского сада и семьи; 6) налаживать партнерские отношения, обратную связь между педагогами и родителями. Содержание развлечения может зависеть от поставленных задач.

По результатам анкетирования родителей и мониторинга игровой и театрализованной деятельности детей, а также уровня развития коммуникативных навыков нами были выявлены следующие проблемы: у детей недостаточно развита диалоговая речь, недостаточно сформированы представления об игре как у детей, так и у самих родителей, а также низкий интерес к художественной литературе.

Обучение родителей сюжетно-ролевой игре (на примере игры «Театр») влечет за собой решение следующих задач:

1. Повысить компетентность родителей в теме сюжетно-ролевой игры.
2. Способствовать расширению представлений детей об окружающем мире, обогащать активный словарь, развивать творческий подход при решении образовательной задачи.
3. Способствовать повышению интереса родителей к образовательным потребностям своего ребенка.
4. Способствовать развитию интереса к театрализованной деятельности.
5. Учить разыгрывать представления по знакомым сказкам, используя выразительные средства.

Мы разбили работу на следующие этапы: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе семьям было предложено посетить театр. Между участниками игры, в том числе между родителями были распределены роли. Отдельно были выделены роли ведущего, фотографа, звукорежиссера. Остальные родители были зрителями. Дети взяли на себя роли артистов, кассира, билетера и художника-оформителя.

В рамках основного этапа выступало проведение мероприятия, которое проводилось в групповом помещении. В приемной располагалась билетная касса, билет можно было купить, отгадав загадку. При входе в группу-зал располагался билетер и проверял наличие билета. Каждый из участников сопровождал свои действия фразами, соответствующими их ролям. Звукорежиссером была подобрана соответствующая музыка. Спектакль начался после трех звонков, как и положено в театре. Помимо непосредственно театрализованной деятельности с участием каждого воспитанника группы, гостям предлагалось пройти в «фойе» – специально отведенную в групповом помещении зону и ознакомиться с выставкой изготовленных воспитанниками совместно с родителями книг в рамках установленной тематики. На протяжении всего представления и по его окончании фотограф проводил фотосессию актеров.

По окончании мероприятия была проведена рефлексия с родителями в формате круглого стола. С родителями обсуждались следующие вопросы: 1. Удачно ли, по их мнению, была выбрана форма работы и почему? 2. Особенности сюжетно-ролевой игры у воспитанников с ТНР. 3. Являлась ли данная форма работы наглядной и информативной для родителей? 4. Удалось ли им пронаблюдать особенности сюжетно-ролевой игры детей с ТНР? 5. Какие возможности использования полученных знаний они видят?

По итогам проведения круглого стола родителями было отмечено, что ранее они не задумывались над темой игровой деятельности и не замечали особенностей сюжетно-ролевой игры детей, не видели необходимости уделять этому внимание. Некоторые родители отмечали, что наблюдали особенности игровой деятельности в сравнении с игровой деятельностью старших детей без ТНР, но считали, что это закономерный этап формиро-

вания игровой деятельности, не требующий включения взрослого. Помимо этого, родителями было отмечено, что данная форма является наиболее наглядной и наличие включения самих родителей в образовательную деятельность позволяет значительно глубже взглянуть на особенности своего ребенка, так как дает возможность сделать сравнительный анализ возможностей своего ребенка относительно возможностей других детей. Родителям было предложено поиграть в домашний театр, использовать эту форму для семейных праздников или семейных вечеров.

Мы считаем, что подобная форма работы с родителями является одной из наиболее эффективных, способствует ознакомлению родителей воспитанников с ТНР с психологическими особенностями детей, позволяет обеспечивать психологическое благополучие всех участников образовательного процесса.

### ***Библиографический список***

1. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология: курс лекций. Ростов н/Д: УНИИ валеологии РГУ, 2002. 146 с.
2. Марчук Л.Н. Особенности руководства сюжетно-ролевой игрой в логопедической группе // Всероссийский электронный журнал «Педагог ДОУ». URL: [https://www.pdou.ru/conference\\_notes?page=3](https://www.pdou.ru/conference_notes?page=3) (дата обращения: 19.03.2018).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.10.2014) // Российская газета. № 303. 31.12.2012.

## **РОЛЬ СЕМЬИ В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА**

**О.И. Зорина**

*МБДОУ № 321, г. Красноярск*

**В** настоящее время все большую актуальность в современном мире приобретает термин «социальное сиротство». Социальный сирота – это ребенок, имеющий биологических родителей,

лей, которые, однако, не занимаются его воспитанием. К социальным сиротам относят не только детей, от которых родители отказались, но и тех детей, которые проживают с родителями, но не получают обеспечения своих физических и психосоциальных потребностей [4]. С обеспечением физических потребностей ребенка все очевидно: его надо кормить, одевать, обеспечивать ему сон и т.д. Однако этого недостаточно для создания условий полноценного роста и развития ребенка. Рассмотрим подробно факторы, влияющие на психологическое благополучие ребенка в семье.

Термин «психологическое благополучие» был введен в научный лексикон И.В. Дубровиной, понимающей под этим аспекты психического здоровья, относящиеся к личности в целом и находящиеся в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа [5].

Что же включает в себя понятие «психологическое благополучие»? Психологическое благополучие является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. С одной стороны, оно является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей, с другой стороны, обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни. Таким образом, психологическое благополучие характеризуется как комфортное эмоциональное состояние [2].

Ближе всего к дошкольнику и проблемам его воспитания стоят педагоги ДООУ, заинтересованные в создании благоприятных условий для развития каждого ребенка, повышении степени участия родителей в воспитании своих детей. Диалог между детским садом и семьей строится, как правило, на основе демонстрации воспитателем достижений ребенка, его положительных качеств, способностей и т.д. Педагог в такой позитивной роли принимается как равноправный партнер в воспитании [3]. Работа с семьей является сложной задачей, как в организационном, так и в психолого-педагогическом плане. Признание приоритета семейного воспитания требует иных взаимоотноше-

ний семьи и образовательных учреждений, а именно – сотрудничества, взаимодействия и доверительности, поэтому необходимо создать психологически комфортные условия для эмоционального общения родителей, детей и педагогов [1].

Для благоприятного психологического климата семьи важнейшим направлением нашей педагогической деятельности является активное взаимодействие с семьями воспитанников. Работа с родителями выстраивается на основе дифференцированного подхода, с учетом социального статуса, микроклимата семьи, на основе повышения культуры педагогической грамотности семьи [3]. Устанавливаются партнерские отношения с семьей каждого воспитанника, при непосредственном вовлечении их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи. Активно используются инновационные формы и методы сотрудничества: семейная гостиная – это модель взаимодействия «родитель – педагог», где родителям отводятся ведущие роли, им принадлежит инициатива. Педагог выполняет роль консультанта, снабжающего родителя необходимыми сведениями и обучающего его некоторым специальным умениям, приемам взаимодействия с ребенком. В семейной гостиной и объединениях проводятся следующие виды мероприятий:

- круглый стол по любой теме (стили семейного воспитания, влияние родительских установок на развитие личности ребенка, семья как фактор психологического здоровья ребенка);
- родительские собрания проводятся в форме «Брейн-ринг», «Поле чудес»;
- тематические выставки, конкурсы: «Спорт – против пагубных привычек», «Моя семья», «Наши семейные традиции» и т.д.;
- почта доверия, телефон доверия;
- проводятся «Квест-игры» для привлечения родителей к сотрудничеству совместно решать задачи речевого развития детей со всеми участниками образовательного процесса;

– совместно с родителями проводим мероприятие «Я воспитатель»: родители самостоятельно проводят с детьми занятия в ДОУ;

– мастер-класс «Кулинарная книга», «Бабушкины сказки»;  
– конкурс семейных талантов «А ну-ка, бабушки!», «Мама, папа, я – спортивная семья!», «У мамы руки золотые».

Об эффективности проводимой мной работы с родителями свидетельствуют результаты:

– проявление у родителей интереса к содержанию образовательного процесса с детьми;

– возникновение дискуссий, диспутов по их инициативе;

– ответы на вопросы родителей ими самими;

– приведение примеров из собственного опыта;

– увеличение количества вопросов к педагогу, касающихся личности ребенка, его внутреннего мира;

– стремление взрослых к индивидуальным контактам с воспитателем;

– размышление родителей о правильности использования тех или иных методов воспитания;

– повышение их активности при анализе педагогических ситуаций, решение задач и обсуждение дискуссионных вопросов.

Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребенка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия детского сада и семьи.

### ***Библиографический список***

1. Виноградова Н.Ф., Година Г.Н., Загик Л.В. и др. Детский сад и семья / под ред. Т.А. Марковой. М.: Просвещение, 1986. 207 с.
2. Гозман Л.Я., Шлягина Е.И. Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 186–187.
3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. М.: Сфера, 2007. 80 с.
4. Лушакова О.А., Дубовец Ж.В., Медведская С.Ф. О психологии воспитания детей. М., 2009.
5. Психологический словарь / ред. В.П. Зинченко. М.: Педагогика Пресс, 2006. 465 с.

## РОЛЬ СЕМЬИ В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА

**М.Н. Кеся**

*МБОУ СОШ № 6, г. Лесосибирск*

**В** современном обществе имеется великое множество факторов, влияющих на формирование личности ребенка, причем как положительно, так и отрицательно [1].

Как найти те пути психологического благополучия, которые будут положительно влиять на благоприятное развитие ребенка? Что же такое психологическое благополучие и от чего оно зависит [3]?

По мнению И.В. Дубровиной, психологическое благополучие – аспекты психического здоровья, относящиеся к личности в целом и находящиеся в тесной связи с высшим проявлением человеческого духа [2].

Психологическое благополучие является необходимым условием полноценного развития детей и подростков в процессе их жизнедеятельности.

Психологически благополучный ребенок – это, прежде всего, ребенок творческий, жизнерадостный, веселый, познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами. Психологическое благополучие ребенка обеспечивает высокую самооценку, сформированный самоконтроль, эмоциональный комфорт. Именно эмоциональное благополучие является наиболее важным условием успеха ребенка. Главная роль в развитии у детей и подростков эмоций как основы дальнейшего развития принадлежит семье [1].

Семья – это уникальная для каждого человека среда, уровень дружелюбности которой будет определяться тем, насколько она подходит ребенку, отвечает ли его потребностям быть принятым всерьез, быть уважаемым в дальнейшем, дает ли ощущение психологического комфорта и благополучия [2].

Семью укрепляют эмоциональные связи родителей и детей. Именно в семье дети получают ценный опыт прощения, уступчи-

вости, поддержки от близких, чувствуют внимание, восхищение и преданность родителей, учатся, как себя вести в различных ситуациях. Например, у тревожных матерей часто вырастают тревожные дети. Семья дает детям главное – интимно-личностную связь и единство с родными. Так как социальная функция семьи – психологический тыл, защита [3].

Общение со взрослыми является одним из важнейших факторов, которые влияют на психологическое благополучие ребенка.

Чтобы сохранить психологическое благополучие ребенка, необходим благоприятный психологический климат в семье. Психологический климат семьи определяет устойчивость внутрисемейных отношений, оказывает решительное влияние на развитие детей, его создают родители и именно от них зависит, будет он благоприятным или нет [2].

Для благоприятного психологического климата семьи характерна: сплоченность, возможность всестороннего развития личности ребенка, высокая доброжелательная требовательность, чувство защищенности и эмоционального удовлетворения. В семье с благоприятным психологическим климатом дети относятся к остальным с любовью, уважением и доверием, в такой семье члены семьи проводят время вместе в домашнем кругу, беседуют на интересные темы. Такой климат способствует гармонии, снижению остроты возникающих конфликтов, снятию стрессовых состояний ребенка, повышению его самооценки, уверенности в себе, своих силах [1].

Но когда в семье происходят ссоры, эмоциональный дискомфорт, психическое напряжение, у ребенка появляется повышенная тревожность, агрессивность, неврозы, дети испытывают трудности в установлении контактов, не имеют навыков общения со сверстниками, очень не уверены в себе. Чтобы этого не происходило, взрослые должны стараться быть в настроении, не ругать детей за малейший проступок, любить и уважать своего ребенка, подчеркивать его значимость в данной семье. Ведь дети – очень впечатлительны и восприимчивы, они копируют поведение взрослых, «вынося» его в общество [3].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод: чтобы сохранить психологическое благополучие ребенка в семье, родителям необходимо:

- иметь представление о различных этапах развития жизни своего ребенка;
- принимать активное участие в жизни семьи;
- всегда находить время, чтобы поговорить с ребенком [3].

### *Библиографический список*

1. Дмитриева Н.С. Домашняя среда и психологическое благополучие подростков // Вестник университета. 2014. № 17. С. 292–298.
2. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 512 с.
3. Шиковец В.Е. Социализация ребенка. Взаимодействие школы и семьи. Минск: Красико-Принт, 2012. 128 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ СЕМЕЙНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**Е.А. Клещёнок, Л.П. Владимирова**

*МБДОУ № 243, г. Красноярск*

**Д**ети – необыкновенно важная часть нашей жизни, требующая постоянного внимания и заботы. С появлением ребенка меняется вся жизнь взрослого человека, потому что с этого момента все его стремления должны быть направлены на то, чтобы вырастить, воспитать здорового, счастливого психологически благополучного человека. Именно семья оказывает наибольшее влияние на психофизическое здоровье ребенка, в связи с этим каждому родителю крайне важно знать о факторах, влияющих на него.

На процесс развития в дошкольные годы оказывает влияние множество семейных факторов: стили родительского поведения, количество детей в семье и возрастная разница между ними, характер детских взаимоотношений, применяемые меры дисциплинарного воздействия. На наш взгляд, социальное развитие дошкольников зависит во многом от структуры и жизни семьи: пол-

ная семья или нет; все ли ее члены работают; проживают ли вместе с семьей бабушка, дедушка или кто-то из родственников; проживание в удобном загородном доме или перенаселенной городской квартире. Давайте подробнее рассмотрим некоторые аспекты воспитания, от которых напрямую зависит психологический комфорт ребенка в семье.

Родители пользуются определенными приемами воспитания в зависимости от ситуации, самого ребенка, его поведения в данный момент. В идеале они должны создавать разумные ограничения самостоятельности ребенка, настойчиво передавать ему свои ценности, способствовать развитию самоконтроля, действуя при этом очень осторожно, чтобы не пересекать любопытство и растущее чувство компетенции ребенка. Определяющими измерениями родительского поведения являются контроль и теплота [2].

Учеными выделяются три типа детей, характер которых соответствовал определенным методам воспитательной деятельности их родителей.

Авторитетные родители – это инициативные, общительные, добрые дети. Авторитетны те родители, которые любят и понимают детей, предпочитая не наказывать, а объяснять, что хорошо, а что плохо, не опасаясь лишней раз похвалить. Они требуют от детей осмысленного поведения и стараются помочь им, чутко относясь к их запросам. Вместе с тем такие родители обычно проявляют твердость, сталкиваясь с детскими капризами, а тем более с немотивированными вспышками гнева. Дети таких родителей обычно любознательны, стараются обосновать, а не навязать свою точку зрения, они ответственно относятся к своим обязанностям. Им легче дается усвоение социально приемлемых и поощряемых форм поведения. Они более энергичны и уверены в себе, у них лучше развиты чувство собственного достоинства и самоконтроль, им легче удастся наладить хорошие отношения со сверстниками. Примером была ситуация, которая происходила в приемной нашей группы. Девочка очень хотела после детского сада пойти в гости к подруге, мама поинтересовалась причинами такой просьбы и сопутствующими обстоятельствами, а также тем, не возникнет ли сложностей с пробуждением на следующий

день в детский сад. Проблемы между ними не возникло, и мама позволила на этот вечер небольшое отклонение от правил.

Авторитарные родители – раздражительные, склонные к конфликтам дети. Авторитарные родители считают, что ребенку не следует предоставлять слишком много свободы и прав, что он должен во всем подчиняться их воле, авторитету. Не случайно эти родители в своей воспитательной практике, стремясь выработать у ребенка дисциплинированность, как правило, не оставляют ему возможность для выбора вариантов поведения, ограничивают его самостоятельность, лишают права возражать старшим, даже если ребенок прав. Авторитарные родители чаще всего не дают себе труда хоть как-то обосновывать свои требования. Жесткий контроль над поведением ребенка – основа их воспитания, которое не идет дальше суровых запретов, выговоров и нередко – физических наказаний. Наиболее часто встречающийся способ дисциплинарного воздействия – запугивание, угрозы. Такие родители исключают душевную близость с детьми, они скупы на похвалы, поэтому между ними и детьми редко возникает чувство привязанности. Однако жесткий контроль редко дает положительный результат. У детей при таком воспитании формируется лишь механизм внешнего контроля, развиваются чувства вины или страха перед наказанием и, как правило, слишком слабый самоконтроль, если он вообще появляется. Дети авторитарных родителей с трудом устанавливают контакты со сверстниками из-за своей постоянной настороженности, и даже враждебности к окружающим. Они подозрительны, угрюмы, тревожны и вследствие этого – несчастны. Примером послужил громкий разговор папы и нашего воспитанника. Мальчик просился после детского сада пойти покататься на горку в сквер. Ответ отца был отрицательный, сопровождаемый такими утверждениями, как: «Я так сказал!» Мальчик начал спорить и настаивать на выполнении просьбы, папа рассердился и прибегнул к наказанию. Отец отдал команду и старался избежать объяснений со своим ребенком. Отец вел себя так, словно установленные им правила высечены на камне и не могут меняться ни при каких обстоятельствах. Все попытки мальчика уговорить отца оказались безуспешны.

Снисходительные родители – импульсивные, агрессивные дети. Как правило, снисходительные родители не склонны контролировать своих детей, позволяя им поступать, как заблагорассудится, не требуя от них ответственности и самоконтроля. Такие родители разрешают детям делать все, что им захочется, вплоть до того, что не обращают внимания на вспышки гнева и агрессивное поведение, в результате которых случаются неприятности. У детей же чаще всего нелады с дисциплиной, нередко их поведение становится просто неуправляемым. Обычно родители приходят в отчаяние и реагируют очень остро – грубо и резко высмеивают ребенка, а в порывах гнева могут применять физическое наказание. Они лишают детей родительской любви, внимания и сочувствия. В нашей практике был подобный случай, когда мама пришла забирать сына из детского сада, а он не захотел идти домой в данный момент. Мама покорно села на стульчик в приемной группы и стала ждать, когда ее сын сам примет решение пойти домой. При таком избытке свободы ребенок лишен руководства со стороны родителя. Было заметно, что маме это не по душе, но она предпочла подавить свои чувства и уступить сыну.

Когда члены семьи испытывают тревожность, эмоциональный дискомфорт, отчуждение, в этом случае говорят о неблагоприятном психологическом климате семьи. Все это препятствует выполнению семьей одной из главных своих функций – психотерапевтической, снятия стресса и усталости, а также ведет к депрессиям, ссорам, психической напряженности, дефициту в положительных эмоциях. Перебранки в присутствии ребенка в одних случаях способствуют возникновению у него невроза, а в других усугубляют уже имеющиеся нарушения нервной системы.

Стиль воспитания. На детей влияют не только преднамеренные и целенаправленные воспитательные воздействия, но в равной, или даже большей степени все особенности поведения родителей. Подобно тому, как неповторима личность каждого человека, индивидуальны отношения между супругами, столь же сложны и отношения родителей к своему ребенку, неоднозначны стили семейного воспитания [1].

Социально-психологический фактор – это гармония супружеских взаимоотношений, семейного воспитания, детско-родительские отношения. Дети-дошкольники имеют очень тесную эмоциональную связь с родителями (особенно с матерью). Это не значит потребность в зависимости от родителей, а значит потребность в любви, уважении, признании. В дошкольном возрасте у ребенка нет опыта эмоционального межличностного общения, он не понимает причины конфликтов между родителями, не может выразить собственные чувства. Ссоры родителей воспринимаются как сигналы опасности, ребенок чувствует себя виноватым. Частые конфликты между близкими взрослыми вызывают у ребенка чувство неуверенности, беспокойства, эмоциональное напряжение, которые могут выливаться в компенсаторное поведение, капризы, истерики, негативизм и т.д.

С учетом данных характеристик взрослый всегда должен стараться быть в хорошем настроении. Ведь ребенок очень впечатлителен и восприимчив. Копирует поведение взрослого и «выносит» его в общество, коим для ребенка являются сверстники в группе детского сада.

Из всего вышесказанного мы делаем вывод, что дети, приходя в дошкольное учреждение, имеют разный психологический настрой, разное восприятие вокруг них происходящего. В каждом ребенке виден стиль его воспитания и наглядно проявляется в стенах детского сада.

По нашим наблюдениям, дети разведенных родителей отличаются резким снижением самооценки, депрессивными состояниями, агрессивностью.

Дети, родители которых постоянно заняты и не находят достаточного времени для ребенка, начинают вести себя демонстративно. Под демонстративностью следует понимать широкий спектр поведенческих реакций. От излишней моторной активности до агрессивного поведения. У демонстративного поведения, в какой бы степени оно не проявлялось, есть один мотив – сделать так, чтобы меня заметили.

У детей, которых очень сильно опекают родители, формируется пассивное отношение ко всему происходящему. Ребен-

ку из такой семьи не принято отказывать. Его стараются оградить от препятствий и при первой же возможности поощрить просто так. Такие дети не имеют активной жизненной позиции и не понимают, зачем нужно напрягаться, чтобы что-то получить в жизни или же для того, чтобы достойно перенести жизненные невзгоды.

По нашему наблюдению и личному родительскому опыту, мы склонны быть убеждены в том, что родитель для ребенка должен быть в первую очередь верным другом и доверительным собеседником. Уважать ребенка как личность, стараться слышать и понимать его, так как взрослый уже был ребенком и имеет опыт жизненных переживаний из своего детства.

В свою очередь, мы как педагоги дошкольного образования должны научиться видеть и понимать эмоциональное состояние воспитанника. И постараться сделать пребывание ребенка в стенах детского сада максимально комфортным для него. Найти индивидуальный подход к каждому, учитывая его сложившиеся жизненные стереотипы, для этого в своей группе проводим различного рода мероприятия с привлечением родителей: клубные часы с психологом, раскрывая все аспекты разного рода родительского поведения и последствия, которые оно за собой влечет; мастер-классы, направленные на совместную деятельность родителей и детей; реализуем совместные тематические проекты; экскурсии на природу. Прделанная работа в данном направлении дает положительные результаты в воспитании детей. Родители стали чаще обращаться к нам за помощью в вопросах воспитания и образования детей, видеть в нас не только людей, которые осуществляют присмотр и уход за их ребенком, но и грамотных специалистов, а также равноправных партнеров!

#### *Библиографический список*

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика Любви и Свободы. М., 1993. 608 с.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2004. 940 с.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ  
В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
ВОСПИТАННИКОВ**

**Е.В. Никифорова**

*МБДОУ № 249, г. Красноярск*

Сегодня, говоря о качестве образования, невозможно обойти вопросы взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей, которые являются важнейшими направлениями работы. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), утвержденный приказом Министерства образования и науки Советом Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17 октября 2013 г., зарегистрированный в Минюсте 14 ноября 2013 г. за № 30384, представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию.

Основные требования ФГОС ДО к реализации образовательной программы отражают необходимость включения в деятельность ДОО различных форм взаимодействия с семьей, среди которых выделяют: диагностирование семей; психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей), вовлечение родителей в педагогический процесс (совместные мероприятия для детей и взрослых, совместное творчество детей и взрослых); участие родителей (законных представителей) в управлении дошкольной организацией; индивидуальную работу.

В соответствии с ФГОС ДО, в содержательном разделе Программы должны быть представлены особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников (см. ФГОС 2.11.2).

Рассмотрим особенности работы детского сада в соответствии с этими требованиями.

Ведущая идея системы работы педагогического коллектива с родителями (законными представителями) – установление партнерских отношений с семьей каждого обучающегося (воспитанника), создание атмосферы взаимоподдержки и общности интересов. Взаимодействие с семьями воспитанников является органичной составляющей деятельности организации, его трудно выделить в отдельный блок. Поэтому любой вопрос, понятие, тематический блок осваивается детьми в рамках триады: совместная деятельность с педагогом – самостоятельная деятельность – совместная деятельность с родителями. Взаимодействие – это не только обмен информацией в процессе деятельности или общения. Это еще и важный аспект установления связей и отношений, определяющих эффективность совместной деятельности, повышающий интерес, развитие и совершенствование. Анализ таких взаимоотношений необходим педагогу для правильного определения форм и методов работы с коллективом с учетом знаний, возможностей, свойств и качеств личности родителей (законных представителей).

Доктор педагогических наук, профессор С.Л. Рубинштейн в статье «К вопросу о стадиях наблюдения» писал: «Изучать, чтобы воспитывать и обучать – таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии человека».

Изучение семей обучающихся (воспитанников) – это органичная часть целостного образовательного процесса. Практика показывает, что оно делает работу ДОО осмысленной и эффективной, позволяет «держать руку на пульсе», получать обратную связь, помогает обоснованно индивидуализировать педагогическое воздействие. К примеру, сбор сведений о родителях, интересах способствует в том числе и привлечению семьи в оказании дополнительных услуг ДОУ, направленных на создание условий согласно требованиям ФГОС ДО, с учетом их способностей и возможностей (пошив костюмов, исполнение ролей на праздниках и др.).

ФГОС ДО нацеливает нас на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности

родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. По результатам анкетирования мы сделали выводы об удовлетворенности родителей уровнем информированности, так как они имеют возможность получения информации: на официальном сайте ДОУ в сети Интернет; на стендах в групповых (информация воспитателей и специалистов ДОУ: медицинской сестры, педагога-психолога, узких специалистов, инструктора по физической культуре, музыкального работника): через индивидуальные беседы, иные формы.

Удовлетворенность уровнем оказания услуг (по уходу, воспитанию и обучению дошкольников) составляет 93 %, 15 % высказали пожелание расширения оказания услуг дополнительного образования в ДОУ. В ДОУ уже осуществляется работа по дополнительному образованию. 100 % родителей считают, что педагоги при работе с детьми учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка. Удовлетворенность уровнем социально-медицинского обеспечения составляет 89 %. 100 % родителей (законных представителей) отметили, что им нравится помещение детского сада, оснащение, благоустройство территории.

Результаты проведенного тестирования родителей (законных представителей) об уровне осведомленности в области современного законодательства в области образования (закон об образовании, ФГОС) мы выявили уровень знаний семьи и проблемные зоны, что позволило наметить план психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей), в который были включены следующие мероприятия:

*На общем родительском собрании* – родительское собрание «ФГОС ДО новый стандарт дошкольного образования»; лекции «Психологический комфорт в семье и детском саду – условие успешного развития ребенка»; информационный стенд: «Правила здорового питания», «Закаливание и оздоровление ребенка», «Нужен ли режим дня дошкольнику»; заседания семейного клуба «Папа, мама, я – здоровая семья». *С родителями подгруппы* – дискуссионный стол при участии учителя начальных классов «Преемственность учреждений образования в условиях внедрения ФГОС дошкольного образо-

вания». В группах: круглый стол при участии социального педагога «Права и обязанности ребенка»; круглый стол при участии педагога-психолога «Стандарт дошкольного образования и требования к результатам освоения образовательной программы дошкольного образования». Консультации специалистов: педагога-психолога: «Коммуникационные особенности в общении с детьми», «Как ликвидировать конфликт с ребенком?», «Как преодолеть детские «кризисы», тренинг «Уроки бесконфликтного общения»; социального педагога: «Толерантность – терпимость или слабоволие?», «Девианты среди дошкольников – кто они?», «Нужно ли наказывать ребенка», узких специалистов: учителей-логопедов и учителей-дефектологов – «Особенности работы с детьми ТНР» и др.

Стандарт является основой для оказания помощи родителям в воспитании детей, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья. Индивидуальный подход с целью оказания помощи семье в обеспечении ребенку-инвалиду его максимального приспособления к окружающей среде и обществу используют специалисты (педагог-психолог и узкие специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог) при проведении: консультаций «О социальной адаптации ребенка с инвалидностью», «Психологическая готовность ребенка-инвалида к школе»; тренингов «Создаем благоприятный психологический климат в семье»; при подборе литературы для чтения родителям и семейного чтения с ребенком.

Требования ФГОС ДО к условиям реализации ООП ДО указывают на то, что Организация должна создать возможности для обсуждения с родителями детей вопросов, связанных с реализацией Программы). Прежде всего, обсуждение состоялось с родителями, участвующими в управлении образовательной организацией и образовательным процессом.

Попечительский Совет дошкольной организации, в состав которого входят родители (законные представители) воспитанников в количестве трех человек, которые были избраны открытым голосованием на Родительском комитете Учреждения.

На заседаниях Совета ДОУ рассмотрены следующие вопросы: определение приоритетных направлений деятельности Учреждения, в рамках которых происходит ознакомление с основными положениями ФГОС ДО; разработка Договоров об образовании между родителями (законными представителями) и МБДОУ детским садом; решение вопросов укрепления материальной базы Учреждения в соответствии с требованиями ФГОС ДО и привлечения дополнительных финансовых средств.

Вторая форма участия родителей (законных представителей) в управлении образовательной организацией – это Родительский комитет, который создан в целях содействия руководству Учреждения и совершенствования условий для осуществления образовательного процесса в Учреждении, в состав его входит по одному родителю (законному представителю) от каждой возрастной группы. На заседаниях Родительского комитета Учреждения решаются такие вопросы, как оказание содействия в организации и проведении родительских собраний и иных мероприятий, в рамках которых было запланировано ознакомление с основными положениями ФГОС ДО; содействие обеспечению оптимальных условий для организации образовательного процесса, охраны жизни и здоровья воспитанников в соответствии с требованиями ФГОС ДО, обеспечение психологического благополучия воспитанников в условиях ДОО; принятие участия в организации и проведении культурных и спортивных мероприятий; привлечение родительской общественности в разработке плана реализации ФГОС ДО.

Требования ФГОС к условиям реализации ООП ДО направлены также на создание условий для вовлечения и участия семей в образовательной деятельности. Среди наиболее эффективных и соответствующих современным требованиям считаются различные формы совместного творчества детей, родителей и педагогов. Степень вовлеченности родителей может быть весьма разнообразной – это во многом зависит от их желания и возможностей. Так, участие в традиционных конкурсах ДОУ, таких как «Лучший летний участок», «Осенние фантазии», «Зимняя сказка», которые позволяют семьям продемонстрировать мастерство

и стать победителями. Сопричастность к событиям в жизни страны, детского сада смогли прочувствовать семьи, оказавшие помощь в организации детской зимней Олимпиады-2014 (написание эссе, изготовление буклетов, альбомов, газет по теме «Мама, папа, я – спортивная семья», создание детских презентаций «Символы Олимпиады», «История Олимпийских игр»). Объединению педагогов детского сада, родителей и детей содействуют тематические праздники («Давайте знакомиться», «Мы – Красноярыцы», «Защитники Отечества», «Мамочка любимая моя»), где каждый стремится внести свой вклад (подготовка атрибутов, призов, исполнение ролей). Организация совместной работы по благоустройству и озеленению территории дошкольной организации способствует развитию эстетических чувств, как у детей, так и у взрослых, уважения к труду, гордости за результат своего труда, любви и привязанности к детскому саду.

Участие родителей в жизни детского сада влияет не только на развитие образования в целом, расширяет состав участников образовательного процесса, ответственных и заинтересованных в его положительном результате, но и вселяет уверенность в получении качественного дошкольного образования, повышает уровень доверия родителей (законных представителей) к образовательной организации, содействует повышению авторитета родителей в семье, повышает самооценку воспитанников, чьи родители уважаемы и востребованы в детском саду, что, несомненно, способствует сближению взрослых и детей.

### ***Библиографический список***

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.10.2014) // Российская газета. № 303. 31.12.2012.
2. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
3. Прочухаева М.М., Самсонова Е.В. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 240 с.

## ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ПОДРОСТКАМИ ГРУППЫ РИСКА

**В.С. Парнюк**

*МБУ СО ГСРЦН «Росток», г. Красноярск*

**В** современном обществе вследствие общественных социально-экономических преобразований социальный институт семьи переживает ряд негативных изменений: снижена роль семьи в формировании личности, ухудшились условия жизни и воспитания детей в семье, происходит рост числа детей группы риска.

Г.Ф. Кумарина, А.Б. Серых характеризуют современное состояние семей как кризисное [3; 5]. Проблема детско-родительских отношений достаточно полно рассматривается в психологических исследованиях (А.Я. Варга, Э.Г. Эйдемиллер, В.И. Гарбузов, А.С. Спиваковская, В.А. Петровский), однако объектом данных исследований не являются подростки группы риска [2; 6; 7].

Проблема детей и подростков группы риска – одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях. Разработка данной проблемы находится в поле зрения ученых – представителей разных научных направлений (М.А. Алемаскин, И.П. Башкатов, С.А. Беличева, А.С. Белкин, Е.Г. Дозорцева, Л.М. Зюбин, И.А. Невский, Р.В. Овчарова, А.А. Реан, Л.В. Ясман и др.).

Л.Н. Антонова к подросткам группы риска относит детей, находящихся в критической ситуации или в неблагоприятных жизненных условиях, испытывающих те или иные формы социальной дезадаптации, проявляющих различные формы асоциального поведения, а также подростков с отклонениями в развитии, не имеющих резко выраженной психо-патологической характеристики [1].

Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева показывают контекстное наполнение понятия «дети группы риска» – это личная несостоятельность, проявляющаяся в детские годы в деятельности, поведенческой и отношенческой сферах, обуславливающая неуверенность в себе, незащищенность, тревожные ожидания и являющаяся мощным деструктивным фактором, искажающим развитие личности, поведение, дестабилизирующим

их психологическое состояние. В развитии и воспитании таких детей важна своевременная социально-педагогическая и психологическая поддержка опытными специалистами [4].

Рост числа подростков группы риска как отражение неустойчивой макросоциальной ситуации, сложившейся в современном российском обществе, актуализирует проблему взаимодействия с семьей социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних.

С целью изучения особенностей детско-родительского отношений в семьях с подростками группы риска было проведено эмпирическое исследование на базе социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних и средней общеобразовательной школы г. Красноярска.

Выборку составили 36 подростков группы риска в возрасте 13–14 лет, из них 18 детей – воспитанников социально-реабилитационного центра и 18 подростков – обучающихся средней общеобразовательной школы. Все обследуемые подростки воспитываются в полных семьях.

В исследовании был использован следующий комплекс методик, позволяющий выявить особенности детско-родительских отношений в семьях с подростками группы риска: «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина; методика «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И.М. Марковской; методика «Подростки о родителях», разработанная D. Shaffer и адаптированная Л.И. Вассерманом, И.А. Горьковой и Е.Е. Ромицыной.

Для выявления статистически значимых различий между эмпирическими данными групп испытуемых подсчитывался U-критерий Манна–Уитни.

В результате исследования с помощью «Опросника родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина были получены следующие данные.

Родительское отношение к подростку по шкале «принятие–отвержение» характеризуется тем, что родители относятся к ребенку двойственно, с одной стороны, положительно оценивают его, в то же время могут испытывать раздражение, негативные чувства, связанные с поведением подростка (16,2 бал-

ла – в группе учащихся школы и 16,6 балла – в выборке подростков из социально-реабилитационного центра).

По шкале «кооперация» отмечены средние показатели (4,4 балла – в группе учащихся школы и 4,7 балла – у подростков из социально-реабилитационного центра), что свидетельствует о незначительном проявлении интереса родителей к подросткам, которые иногда поощряют их самостоятельность, но не всегда поддерживают партнерские и товарищеские взаимоотношения «на равных».

Отмечены низкие показатели по шкале «маленький неудачник» (2,7 балла – в группе учащихся школы и 2,1 балла – у подростков из социально-реабилитационного центра), следовательно, родители подростков группы риска не воспринимают детей неумелым и неуспешным.

Показатели по шкале «симбиоз» (3,2 балла – в группе учащихся школы и 2,2 балла – в группе воспитанников социально-реабилитационного центра) свидетельствуют о психологической дистанции между родителями и детьми.

При выявлении статистически значимых различий между эмпирическими данными двух групп испытуемых отмечены достоверные различия между проявлением типов родительского отношения к детям по шкале «авторитарная гиперсоциализация» ( $p \leq 0,05$ ). Родители воспитанников социально-реабилитационного центра более склонны относиться к детям с позиции чрезмерного контроля, подавления его самостоятельности.

В результате обследования детей и родителей с помощью опросника «Взаимодействие родитель–ребенок» (ВРР) И.М. Марковской было установлено: в целом образ родителя в представлениях подростка группы риска соотносится с понятиями «требовательность», «стремление к эмоциональной близости, сотрудничеству». При этом повышены значения по шкале «авторитетность родителя» и по показателям: «строгость», «контроль», «согласие» и «непоследовательность», а по шкале «удовлетворенность взаимодействием ребенка с родителем» – наоборот, отмечены сниженные значения.

Проведение сравнительного анализа представлений о детско-родительском взаимодействии воспитанников социально-

реабилитационного центра и обучающихся средней общеобразовательной школы позволило получить следующие данные. Подростки в обеих группах отмечают высокую требовательность родителей по отношению к себе и строгость родителей, при этом в группе подростков из социально-реабилитационного центра указанные показатели выше (20,6 балла), в сравнении с группой подростков – учащихся школы (20,1 балла).

Высокие показатели по шкале «автономность – контроль по отношению к ребенку» свидетельствуют, что подростки группы риска отмечают контролирующее поведение по отношению к себе, которое проявляется в мелочной опеке родителями, навязчивости, ограничении с их стороны. В группе подростков из социально-реабилитационного центра данный показатель несколько выше (25,2 балла), чем в группе подростков из школы (24,0 балла).

Анализ данных по шкале «эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю» позволяет сделать выводы, что подростки обеих групп испытывают эмоциональную дистанцию в отношениях с родителями. Поведение родителей воспринимается ими как отвергающее (16,7 балла – у воспитанников социально-реабилитационного центра и 15,9 балла – у учащихся школы).

Большинство подростков отмечают отсутствие сотрудничества со стороны родителей (22,7 балла – подростки из социально-реабилитационного центра и 23,1 балла – подростки из школы).

Выявлено также отсутствие согласованности во взаимоотношениях с родителями (20,5 балла – в группе воспитанников социально-реабилитационного центра и 21,6 балла – в группе подростков из школы).

Полученные данные свидетельствуют о том, что, с точки зрения подростков, родители демонстрируют высокий уровень непоследовательности своего поведения (26,4 балла в группе подростков из социально-реабилитационного центра и 24,9 балла – в группе школьников).

Большинство опрошенных подростков не считают родителей авторитетом для себя (15,3 балла – подростки из социально-

реабилитационного центра и 14,9 балла – учащиеся школы), при этом выявлена в целом низкая удовлетворенность взаимоотношениями с родителями (16,1 балла – подростки из социально-реабилитационного центра и 16,9 балла – учащиеся школы).

Выявленные различия в показателях двух групп детей не являются статистически достоверными (по U-критерию Манна–Уитни), следовательно, представления о детско-родительском взаимодействии подростков группы риска – воспитанников социально-реабилитационного центра и обучающихся средней общеобразовательной школы являются схожими.

Для изучения детско-родительских отношений «глазами подростка» была использована методика ADOR (Подростки о родителях), разработанная D. Shaffer и адаптированная Л.И. Васерманом, И.А. Горьковой и Е.Е. Ромицыной.

По результатам исследования установлено: подростки группы риска отмечают отсутствие позитивного интереса со стороны родителей (10,6 балла – воспитанники социально-реабилитационного центра и 9,4 – учащиеся школы).

Родительское отношение по шкале «директивность» характеризуется показателями: 8,1 балла – в группе подростков из социально-реабилитационного центра и 8,7 балла – в группе подростков из школы, что говорит о снижении родительского контроля и управления поведением подростка.

Выявленные данные по шкале «враждебность» свидетельствуют о негативном характере восприятия и переживаниях детьми взаимоотношений с родителями в обеих исследуемых группах (5,8 балла – подростки из социально-реабилитационного центра; 5,0 балла – подростки из общеобразовательной школы).

Полученные результаты по шкале «автономность» обнаруживают чрезмерно высокую отстраненность и дистанцированность родителей от процесса воспитания (10,3 балла – подростки из социально-реабилитационного центра; 10,6 балла – подростки из общеобразовательной школы).

Данные исследования свидетельствуют о том, что родители демонстрируют высокий уровень непоследовательности своего поведения и воспитательных воздействий. Отсюда возника-

ет противоречивость и непоследовательность требований и запретов, предъявляемых подростку, воспринимаемых им как недостаточный учет родителями его прав, состояния «взрослости» и порождающих протест и недовольство (8,8 балла – подростки из социально-реабилитационного центра и 8,3 балла – подростки из общеобразовательной школы). Следует отметить, что между показателями подростков двух групп статистически значимые различия по U-критерию Манна–Уитни не выявлены. Анализ результатов исследования детско-родительских отношений в семьях с подростками группы риска позволяет сделать следующие выводы:

- родители относятся к подростку группы риска двойственно, с одной стороны, положительно оценивают его, однако, могут испытывать раздражение, негативные чувства, связанные с его поведением;

- между родителями и подростками группы риска существует психологическая дистанция;

- родители не проявляют интереса к подросткам и относятся к ним с позиции чрезмерного контроля, подавления его самостоятельности;

- подростки отмечают недостаток позитивного интереса к ним со стороны родителей;

- по их мнению, родители часто непоследовательны в воспитании;

- подростки испытывают эмоциональную дистанцию в отношениях с родителями.

В целом выявлена низкая удовлетворенность подростков взаимоотношениями с родителями.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о нарушении детско-родительских отношений в семьях с подростками группы риска. Данные исследования актуализируют необходимость проведения психологической коррекции детско-родительских отношений с семьями подростков группы риска с целью гармонизации отношений детей и родителей.

### ***Библиографический список***

1. Антонова Л.Н. Дети группы риска как социально-педагогический феномен // Педагогика. 2010. № 9. С. 28–33.

2. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1987. 206 с.
3. Кумарина Г.Ф. Дети группы риска // Советская педагогика. 1991. № 11.
4. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М: Академия, 2016. 256 с.
5. Серых А.Б. Психологическая подготовка педагогов к работе с виктимными детьми. М., 2005. 383 с.
6. Спиваковская А.С. Педагогика родителям // Как быть родителями: о психологии родительской любви. М.: Педагогика, 2006. 160 с.
7. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. М., 1996. С. 6–19.

## **ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МАТЕРЕЙ, СТРАДАЮЩИХ ОТ ДОМАШНЕГО ФИЗИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ, НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ**

**А.А. Тарасевич**

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

**Ф**еномен домашнего насилия – одна из самых исследуемых тем в современной науке, что говорит об остроте данной проблемы в мировом сообществе. В статье речь пойдет о том, какие тяжелые последствия наблюдаются у участников домашнего насилия – «женщин-жертв», а также, как их личностные особенности влияют на психологическое благополучие их детей.

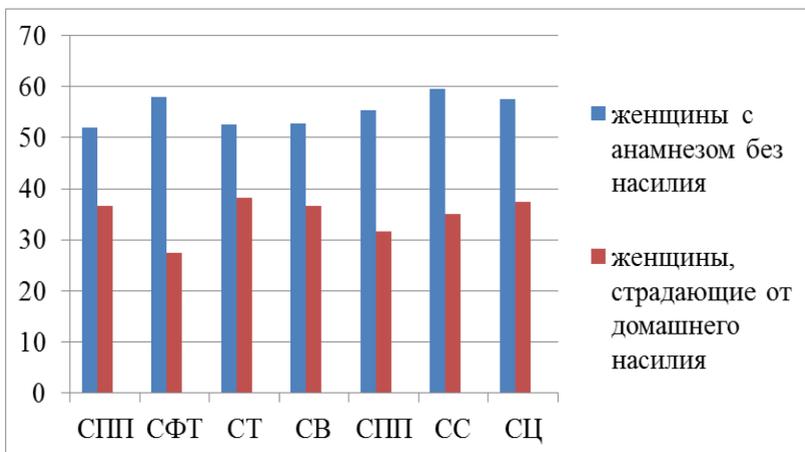
Личностные характеристики «женщин-жертв» исследуются в контексте виктимологического подхода. Виктимизация – процесс превращения человека в жертву [1]. В психологической литературе модель поведения жертв характеризуется чаще как модель поведения ребенка, нежели взрослого человека. Для личности с виктимным поведением характерны:

– нечеткие личностные границы, они не чувствуют, где заканчиваются свои границы и где начинаются границы другого человека;

- отсутствует чувство значимости и самоуважения;
- неумение переживать собственные эмоции, точка отсчета – внешняя;
- в отношениях с другим человеком примеряют роль «мученика»;
- нуждаются в одобрении людей, желают быть «хорошими» для всех;
- берут ответственность за других людей, но не за свою жизнь, а предпочитают, чтобы за них принимали решения.

В 2017 г. нами было проведено исследование на базе Красноярского кризисного центра для женщин «Верба» и Городского центра социального обслуживания населения «Родник», а также с помощью психологических сайтов, через которые женщины обращались за психологической помощью, в г. Красноярске. В исследовании приняли участие 72 женщины в возрасте от 24 до 56 лет, из них 36 женщин систематически подвергались домашнему насилию (экспериментальная группа) и 36 – нет (контрольная группа). Целью исследования стало выявление личностных особенностей женщин, страдающих от домашнего физического насилия со стороны супругов. В качестве методов исследования были выбраны следующие: «Опросник психологического пространства личности» С.К. Нартовой-Бочавер; 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла, характерологический опросник Карла Леонгарда.

Мы получили следующие результаты по «Опроснику психологического пространства личности»: суверенность психологического пространства у женщин, страдающих от насилия, значительно ниже, чем у женщин, в анамнезе которых насилия нет. На рис. видно, что у женщин из семей, где нет домашнего насилия, – средний уровень значений, что является комфортным для жизни и говорит о благополучии женщин во взаимоотношениях с миром. Показатели женщин, страдающих от домашнего насилия, и в частности о суверенности тела, говорят о мощной деструктивной силе домашнего насилия, что свидетельствует об их депривации как в психологическом плане, так и физическом.



*Рис. Показатели суверенности психологического пространства у экспериментальной и контрольной групп.*

*Примечания. СПП – суверенность психологического пространства. СФТ – суверенность физического тела. СТ – суверенность территории. СВ – суверенность вещей. СП – суверенность социальных связей. СС – суверенность привычек. СЦ – суверенность ценностей.*

Для определения значимости различий между экспериментальной и контрольной группами использовался статистический метод U-критерий Манна–Уитни. С помощью него выявлены достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами, которые отличаются по следующим признакам: суверенность психологического пространства, суверенность физического тела, суверенность территории, суверенность вещей, суверенность социальных связей, суверенность привычек, суверенность ценностей.

В результате исследования с помощью личностного опросника Р.Б. Кеттелла установлено, что женщины, страдающие от домашнего физического насилия, имеют высокие показатели по следующим факторам:

- фактор Н (смелость / робость) – робость – 77,7 %;
- фактор L (доверчивость / подозрительность) подозрительность – 88,8 %;

– фактор О (спокойствие / тревожность) тревожность – 77,7 %;

– фактор F1 (тревожность) – 77,7 %.

– фактор MD (самооценка заниженная / завышенная / адекватная) – заниженная у женщин из основной группы, среднее значение 3,2, у женщин из контрольной группы среднее значение 6,3, что является средним значением адекватной самооценки.

С помощью U-критерия Манна–Уитни выявлены достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами, которые отличаются по следующим признакам: робость, подозрительность, тревожность, заниженная самооценка.

В результате исследования с помощью опросника К. Леонгарда не было выявлено данных, значимо отличающихся. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, насколько деструктивное влияние оказывает домашнее насилие на личность женщины. Такие личностные характеристики, как: низкая самооценка, отсутствие прочных психологических границ, робость, подозрительность, высокая тревожность, могут служить факторами, способствующими укоренению домашнего насилия, а также оказывать негативное влияние на качество жизни женщины в целом. Также отсутствие значимых показателей по опроснику К. Леонгарда позволяет предположить, что какие-либо акцентуации (характерологические или темпераментальные) не являются характерными для женщин из экспериментальной группы.

Вышеописанные качества женщин, страдающих от домашнего физического насилия, могут негативно отразиться на психологическом благополучии их детей.

Зарубежные и отечественные ученые пришли к выводу о том, что на психическое развитие ребенка оказывает большое влияние взаимоотношения в диаде «мать – ребенок», причем важным аспектом в этих отношениях является их эмоциональная сторона (Э. Эриксон, К. Хорни, D. Winnicott, M. Machler, M. Klein, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдеева, М.В. Колоскова, У.В. Чудинова, О.В. Баженова, Г.В. Скобло, А.Д. Кошелева и др.).

Хроническая ситуация домашнего насилия не позволяет женщине создать положительную эмоциональную атмосферу

в отношениях с ребенком, так как зачастую она сама часто испытывает страх, ее психологический фон характеризуется высокой тревожностью, психоэмоциональным напряжением. Ребенок систематически чувствует напряженность и тревогу матери, что приводит к возникновению страхов у него самого, и он уже не может чувствовать себя в безопасности, а значит, не может и познавать мир, гармонично развиваться, в противоположность доверию формируется подозрительность и враждебность. Эмоциональное спокойствие матери особенно важно в сензитивный период формирования у ребенка доверия к миру, прежде всего – в младенчестве. Кроме того, в течение раннего и дошкольного возраста происходит формирование основы будущего отношения к миру, к людям.

Ситуация домашнего насилия, к которой женщина адаптируется, позволяет сделать вывод о так называемом отказе от поисковой активности, которая парализует любую активность в поиске выхода из сложившейся ситуации и вызывает чувство безнадежности. Ребенок, являясь наблюдателем того, как его мать ничего не может сделать, а точнее верит в это, что не может изменить ситуацию, учится такой же модели реагирования «бессмысленно искать выход из кризисной ситуации, все равно я ничего не смогу сделать, лучше адаптироваться». Кроме того, ребенок, воспитываясь в семье, в которой к домашнему насилию относятся терпимо, формирует в себе установки к домашнему насилию как к норме. Такие особенности матери, как низкая самооценка, отсутствие прочных психологических границ, могут способствовать таким типам отношения, как гиперсимбиоз, авторитарность, эмоциональное отвержение («маленький неудачник») (А.Я. Варга, 1987), что может оказывать влияние на развитие личности ребенка по невротическому или психотическому типам.

Таким образом, наиболее частыми последствиями воспитания детей матерями с вышеописанными личностными особенностями являются низкая самооценка у детей или, наоборот, неадекватно высокая, несформированная идентичность, высокая тревожность, страхи, что способствует возникновению у них раз-

ного вида неврозов, психосоматических расстройств, формированию отказа от поисковой активности, искажению эффективной социализации и др.

### *Библиографический список*

1. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2010. 864 с.
2. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматическое и соматопсихические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005. 400 с.
3. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Специфика родительских отношений и их влияние на психическое развитие дошкольников с перинатальным поражением ЦНС. Красноярск, 2014. 232 с.
4. Синельников А. Выученные уроки: Подростки и проблема насилия в семье // Обыкновенное зло: исследования насилия в семье / под ред. О.М. Здравомысловой. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 92–122.
5. Кочеткова С.В. Опыт анализа насилия в семье // Соц. 1999. № 12. С. 114–117.
6. Ениколопов С.Н. Психологические проблемы семейного насилия // Тезисы Второй Всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25–27 октября 2005 г.): в 3 ч. М., 2005. Ч. 2.

## Раздел 5.

# РОДИТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ. ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

---

## ДЕТИ – РОДИТЕЛЯМ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА МОДЕЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**Т.В. Болотова, А.А. Блошко,  
А.А. Сизых, А.И. Шафиева**  
*МАОУ СШ № 23, г. Красноярск*

**П**сихологическому благополучию детей и подростков в последнее время отдан неоспоримый приоритет усилий государства: объявленное Указом Президента Российской Федерации от 29.05.2017 № 240 десятилетие детства ориентирует общеобразовательные организации на поиск новых путей взаимодействия с семьями и самими подростками, девиантное поведение которых вызывает все большую тревогу у общественности.

Модели родительских университетов возникают с определенной периодичностью как институты просвещения родителей [4; 5], однако все же не являются достаточно эффективным средством изменения внутрисемейных отношений. Как показывают исследования [2; 3], современное детство существует на стыке множества культур и субкультур, процессы глобализации и цифровизации максимально разобщают детское и родительское сообщества, дети становятся более адаптивными «пользователями» мира цифровых технологий, культуры потребления. На наш взгляд, родительский университет как пространство равного общения мог бы стать адекватной моделью формирования умений

конструктивного взаимодействия подрастающего поколения и их родителей.

С этой целью нами был запущен проект «Семья глазами детей» со старшеклассниками, выбравшими социально-гуманитарный профиль обучения. Суть проекта заключалась в организации исследования стилей семейного воспитания самими подростками и презентации результатов родителям. На наш взгляд, это *позволяет*:

Формировать у старшеклассников ряд трансфессиональных компетенций в области гуманитарных профессий: социального проектирования, проведения социологических опросов, работы в команде и т.д.

Влиять на формирование у юношей и девушек современной конструктивной модели поведения как будущего родителя.

Получить адекватную картину эмоциональных проблем детей в школе.

С помощью детских форм представления результатов привлечь внимание родителей к этим проблемам.

Проект был реализован с помощью средств элективного курса «Социальный менеджмент» (проводимый с привлечением кадрового потенциала КГПУ им. В.П. Астафьева) и состоял из этапов, каждый из которых имел своей косвенной целью повысить эмоциональную вовлеченность подростков в обсуждение проблем, сформировать активную социальную позицию по отношению к ним.

1 этап. Запуск проекта. Определение области социальных отношений, где бы старшеклассники могли провести исследование и апробировать методы влияния, изменения: «Учитывая свой жизненный опыт, предложите тот социальный институт, в рамках которого мы с вами сможем реально что-то исследовать и изменить». Область интересов выявилась различная, но все присутствующие указали, что умение анализировать ситуацию, подбирать адекватные пути решения и влиять на социальную ситуацию необходимо каждому – так родился проект «Семья глазами детей».

2 этап. Постановка исследовательских и проектных задач, овладение инструментами исследования. Для первых исследовательских проб подросткам была предложена популярная типология отношений родителей к детям американского историка Л. Де-

моза [1]. Была выдвинута гипотеза, что среди стилей отношения к детям в настоящее время доминируют социализирующий и помогающий, однако присутствуют и бросающий, и амбивалентный и навязывающий. Старшеклассники были вовлечены в дискуссию о возможных последствиях реализации родителями того или иного стиля отношения к ребенку, неоднозначности этих последствий, необходимости учета и других факторов формирования личности. Например, противоположные последствия социализирующего стиля: с одной стороны, ребенок усваивает одобряемую модель поведения и может свободно действовать в сложившихся условиях, с другой стороны, насколько ребенок будет готов к творчеству и будет ли он искренним в отношении с близкими людьми.

Подростки самостоятельно составляли вопросы к анкетам для обучающихся 9–11 классов, выделилась группа, проводившая исследование под руководством психолога с помощью методики «Рисунок семьи» в начальной школе и фиксирующая признаки того или иного стиля отношений. В качестве критериев определения стиля отношения родителей к детям были обозначены вопросы статуса, власти, поддержки в областях выбора профессии, друзей, хобби, решении проблем в учебе. Приведем примеры вопросов, разработанных старшеклассниками:

***Приближается твой день рождения, твои родители ...***

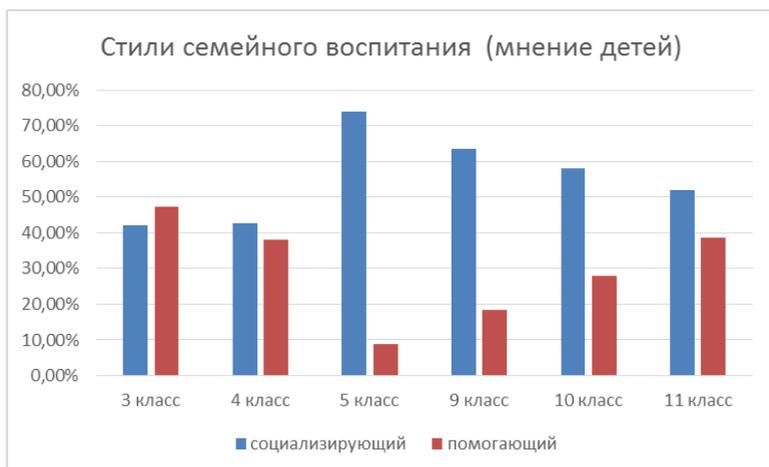
- А) Учитывают мои пожелания при выборе подарка;
- Б) Сами определяют в подарке для меня;
- В) Обычно не дарят мне подарки;
- Г) Другое: \_\_\_\_\_

***Ты получаешь в школе плохую отметку, родители узнают о ней, какова их реакция:***

- А) Обычно наказывают;
- Б) Разговаривают со мной, стараются выяснить причину;
- В) Никак не реагируют, потому что ..... \_\_\_\_\_
- Г) Другое: \_\_\_\_\_

В результате мы получили данные, которые были подвергнуты анализу и проблематизации: гипотеза о преобладании социализирующего и помогающего стиля подтвердилась, в каждой группе респондентов они получали более 80 % ответов. Осталь-

ные стили (в частности навязывающий и амбивалентный) не набирали более 10 %.



*Рис. Результаты исследования стилей семейного воспитания*

При этом налицо «провал» поддержки родителей в трудный подростковый возраст. Это становится проектировочной задачей.

3 этап (реализуется в настоящее время). Проектирование социальной акции для родителей. Замысел разработчиков проекта для старшеклассников в отношении повышения их вовлеченности в анализ и изменение проблем семейных взаимоотношений оправдался частично. С одной стороны – налицо интерес к обсуждению проблем, с другой – видна напряженность, «заряженность» обсуждения, уход старшеклассниками от ответов. Разрядка ситуации, ее направление в сторону формирования трансфессиональных компетенций для будущих представителей профессий в области социального менеджмента возможна при применении метафорических средств, в частности – искусства.

С участниками проекта разрабатывается «Книга для родителей» – медиаресурс (ролик), каждая страница которой в современном молодежном формате (реп-стих, комикс и пр.) будет нести информацию родителю о проблемах взаимоотношений и способах их разрешения.

Таким образом, модели родительских университетов настоящего и будущего, на наш взгляд, должны становиться площадками взаимодействия детей и родителей, а подростковая аудитория – наиболее чувствительная и целевая группа для разворачивания подобных проектов.

### ***Библиографический список***

1. Демоз Л. Психоистория. Электронный документ. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/Lloid/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Lloid/index.php). (дата обращения: 4.03.18).
2. Мид М. Культура и мир детства. М., 1983. С. 322–361.
3. Королева Д.О. Исследование повседневности современных подростков: присутствие в социальных сетях как неотъемлемая составляющая общения // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 55–61.
4. Поливанова К.Н., Вопилова И.Е., Нисская А.К. Образовательные программы для родителей: история и современные тенденции // Педагогика. 2015. № 7. С. 95–101.
5. Поливанова К.Н., Любичкая К.А. Семейное образование в России и за рубежом // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 2. С. 72–80.

### **ПЕРВЫЕ ШАГИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РОДИТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» В МАОУ СШ № 150 г. КРАСНОЯРСКА**

**Л.В. Коматкова, Ж.Ю. Эккерт**  
*МАОУ СШ № 150, г. Красноярск*

С первых дней существования школы (открытие состоялось в 2008 г.) одной из первостепенных задач развития администрация ставила установление сотрудничества с родителями учащихся. Тогда в данном направлении были предприняты первые шаги: были созданы Управляющий совет Школы и Родительский клуб «ОЧАГ». Управляющий совет как орган государственного общественного управления школой, по большому счету, формальный орган. Однако в нашем случае в его состав вошли родители, которые обладали активной жизненной позицией и стремле-

нием быть реальными участниками образовательных отношений, способные брать на себя ответственность за образование своих детей. Параллельно с Управляющим советом возникла и неформальная организация родителей – клуб «ОЧАГ». Особенностью клуба была так называемая «супервизия», то есть в большинстве случаев помощь родителям оказывали сами родители.

По прошествии времени школа вышла на новый уровень развития, в том числе и в части нашей совместной работы с родителями по улучшению качества воспитания детей.

Когда в 2016 г. на уровне государства был принят документ о создании Всероссийского Родительского университета, и Красноярский край активно включился в разработку данного проекта, в школе начались обсуждения включенности в общее дело [1]. Так, осенью 2017 г. коллектив авторов школьного проекта Родительского университета подал заявку на участие в конкурсе, организованном КГПУ им. В.П. Астафьева, в результате чего школа получила статус исследовательской площадки. На сегодняшний день школа входит в состав рабочей группы по созданию проекта Родительского университета в Красноярском крае.

Существует несколько точек зрения по вопросам отношений школы и родителей. Средства массовой информации зачастую преподносят это как некое противостояние. Сами школьные педагоги порой не воспринимают родителей как равных, не умеют вступать с ними в продуктивные диалоги. Что касается родителей, то большинство из них занимают позицию «невмешательства» в учебный процесс, или же контроля за деятельностью школы, и также не готовы к сотрудничеству со школой. Такие противоположные и неконструктивные позиции не решают главной проблемы, особенно острой в современном мире – проблемы непонимания «отцов и детей». Среди всех социальных ролей именно роль родителя самая энергоемкая, длится 24 часа в сутки, 365 дней в году, без права на отпуск. И мы придерживаемся позиции, что именно школа может создать условия для становления родительских компетенций.

Поэтому *целью своей деятельности в Родительском университете* мы ставим удовлетворение потребности родительского

социума в формировании родителя-лидера, человека, способного дать ребенку ощущение безопасности, авторитетной поддержки, родителя, ответственно ведущего своего ребенка к самостоятельности, к взрослению.

*Ожидаемые результаты* деятельности Родительского университета – родитель-выпускник университета обладает практическими знаниями об особенностях возрастных периодов детской психологии, имеет понимание особенностей собственного внутреннего мира и внутреннего мира своего ребенка, умеет конструктивно решать возникающие в процессе общения с другими людьми (в том числе и с детьми) противоречия, обладает психологическим здоровьем, стремится реализовать свой творческий потенциал, способен и мотивирован к саморазвитию и самообучению.

Работа в Родительском университете подразумевает:

- учет интересов и потенциальных возможностей родителей;
- отсутствие жесткой регламентации;
- вариативность, динамичность и гибкость при планировании содержания и проведении занятий.

Каким образом функционирует наш проект? Преподавателями в Родительском университете являются педагоги-психологи и учителя школы, социальные партнеры – сотрудники и преподаватели КГМУ. Также в числе преподавателей и сами родители настоящих и будущих учеников школы.

Формы занятий: консультации, семинары, мастер-классы, тренинги.

Каждую субботу проводятся образовательные мероприятия, которые различны по форме и по содержанию. Посещая их, родители повышают свой уровень образования не только в части возрастной психологии и педагогики, но и имеют возможность заниматься личностным и творческим саморазвитием, а также могут получить квалифицированную консультацию по вопросам профилактики различных заболеваний, правильного питания детей и взрослых у врачей высшей квалификации.

Расписание занятий Родительского университета имеет гибкий график. При возникновении запросов родителей на опреде-

ленную тему педагоги-психологи корректируют материал для изучения. Так, например, состоялся первый полноценный тренинг «О чем говорит наше тело», где родители в практических упражнениях смогли заметить, какие нереализованные потребности актуальны именно сейчас.

Наши родители – люди необыкновенно позитивные и творческие, с активной жизненной позицией и стремлением принести пользу окружающим. Своими умениями они с большим удовольствием делятся друг с другом. Благодаря этому в нашем университете появились такие курсы, как «Правильная фотография» и «Экспресс-курс по прическам для девочек». Это образовательные курсы для родителей, в результате обучения на которых каждый может получить практические навыки. Ведущие первого курса – это родители первоклассника, профессиональные фотографы, второго – мама второклассника, профессиональный стилист-парикмахер.

Одним из направлений работы нашего Родительского университета является творческая и благотворительная деятельность. В канун каждого праздника в Родительском университете проходят занятия в творческой лаборатории, где под руководством творческих педагогов и родителей организованы креативные мастер-классы для детей по изготовлению подарков собственными руками. Таким образом, мы готовились к Дню святого Валентина, Дню защитника Отечества и к Международному женскому дню. Изготовленные сувениры ребята и родители реализуют на школьных благотворительных ярмарках, а на собранные средства приобретают подарки для детей из Красноярского дома ребенка.

Со следующего учебного года в планах нашей рабочей группы организовать работу Родительского университета по типу европейского. Набор участников будет производиться по желанию родителей.

Программа будет включать две формы обучения: очную и дистанционную.

Очная форма обучения состоит из двух модулей: базового и вариативного.

Базовый модуль предполагает спектр обязательных для изучения курсов. При этом каждый родитель может выбрать для себя два курса на полугодие. Основные направления курсов базового модуля:

- информирование родителей об их правах и обязанностях в сфере образования, возможностях получения качественного общего и дополнительного образования;
- формирование компетенций родителей в развитии и воспитании детей;
- получение знаний по основам детской психологии.

Вариативный модуль предполагает обучение «Родитель–родитель». Ведущими курсов второго модуля являются сами инициативные родители, которые достигли определенных достижений в сфере какой-либо профессиональной или прикладной деятельности. Социологический опрос в начале учебного года позволит сделать выбор курсов и определиться с востребованной тематикой.

По окончании учебного года родители получают сертификат слушателя РУ, а родители – преподаватели самых востребованных курсов – сертификат преподавателя РУ.

Дистанционная форма обучения представляет собой модель дистанционного психолого-педагогического просвещения родителей, разработку и создание технологической платформы типового модуля, предоставляющего функциональные возможности по обучению и просвещению родителей, обмену опытом, консультированию (со следующими функциональными возможностями: регистрация и авторизация пользователей; обеспечение доступа пользователей в личный кабинет; личный кабинет консультанта; администрирование; возможности размещения материалов для обучения и просвещения родителей, обмен опытом и онлайн-консультирования). Также должно быть проведено первичное информационное наполнение типового модуля дистанционного психолого-педагогического просвещения родителей, его апробация и внедрение, осуществлена техническая поддержка.

Очень надеюсь, что Родительский университет станет местом, где созданы условия для личностного роста его участников,

где каждый родитель сможет развивать свои творческие способности, научиться выстраивать конструктивное общение со своими детьми на основе взаимоуважения, доверия и сотрудничества.

### *Библиографический список*

1. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497. URL: [http://mosmetod.ru/files/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B\\_%D0%94%D0%9F%D0%9E\\_FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](http://mosmetod.ru/files/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B_%D0%94%D0%9F%D0%9E_FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf) (дата обращения: 19.03.2018).

## **ПРОГРАММА «РОДИТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА**

**Н.А. Овчинникова,  
Л.В. Ануфриева, С.В. Койвестонена**  
*ЧДОУ № 192 ОАО «РЖД», г. Красноярск*

Сотрудничество с семьей является одним из важнейших условий организации образовательного процесса в детском саду в соответствии с ФГОС ДО. Родители – это не только социальные заказчики, но и активные социальные партнеры, заинтересованные участники образовательного процесса.

Одной из современных форм сотрудничества с родителями, которую мы разработали и апробировали в нашем детском саду, является «Родительский университет». Университет – наиболее подходящая для этого форма, позволяющая определить систему работы с родителями, установить эффективное и целенаправленное взаимодействие и обеспечить для них психологически комфортную среду. Программа основана на построении отношений взаимного уважения и сотрудничества между специалистами детского сада и родителями. Повышение педагогической культуры родителей происходит в доступной, игровой форме и вызывает особый интерес благодаря включению тематических мероприятий по запросам родителей.

Изменения, происходящие сегодня в сфере дошкольного образования, направлены на улучшение его качества. В рамках реализации ФГОС ДО детским садам необходимо создавать оптимальные условия для участия родителей в образовательной деятельности. Поэтому в работе «Родительского университета» используются современные формы: игровые встречи, тематические гостиные, семинары, мастер-классы, образовательные и оздоровительные события, викторины, клубы по интересам, конкурсы, «Вечера вопросов и ответов», квесты. Эти формы работы позволяют родителям расширить свои педагогические знания, применить их на практике, поделиться своим опытом, обсудить с другими родителями вопросы развития и воспитания детей.

Новизна программы «Родительский университет» заключается в том, что при помощи данной формы организации создаются условия для самореализации каждого родителя и взаимобогащения опыта всех участников. Педагогический рост родителей происходит в непосредственном общении, взаимодействии и сотрудничестве с другими участниками.

Целью «Родительского университета» является организация продуктивного сотрудничества, направленного на повышение педагогической культуры и компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей.

Реализация Программы предполагает решение следующих задач:

1. Повысить родительскую активность и инициативность в отношении образовательного процесса детского сада.
2. Повысить психолого-педагогическую компетентность родителей в области психического, физического, речевого и художественно-эстетического развития ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.
3. Организовать эффективное взаимодействие с родителями, направленное на оздоровление детей и формирование потребности в здоровом образе жизни.
4. Распространять позитивный опыт семейных традиций родителей-железнодорожников.

Деятельность по работе с родителями осуществляется на различных уровнях: уровне детского сада, группы, индивидуально-семейном. И реализуется в три этапа. Организационный этап предполагает изучение запроса родителей на освещение актуальных проблем и вопросов воспитания и развития ребенка, выбор тем встреч, разработку содержания, подготовку методического обеспечения. Практический этап заключается в организации и проведении встреч с родителями и разнообразных мероприятий на кафедрах «Родительского университета». Аналитический этап предусматривает подведение итогов встреч, сбор отзывов, анализ результативности.

Для удобства родителей в университете существуют различные кафедры:

1. Эффективное родительство.
2. Семейное творчество.
3. Здоровье семьи.
4. Семейных традиций железнодорожников.

Для стимулирования интереса и активности семей воспитанников изготавливается и оформляется «Студенческий билет», родители торжественно посвящаются в студентов университета. Оригинальное оформление предполагает проявление творчества, индивидуальности каждой семьи. По итогам посещения мероприятий различных кафедр в студенческих билетах делается отметка в виде яркой печати, которая свидетельствует об активности родителей. В конце учебного года подводятся итоги и отмечаются самые активные студенты университета.

Благодаря «обучению» в университете родители смогут:

- получить уникальное систематизированное образование в сфере науки взаимоотношений с детьми;
- обрести практичные инструменты развития личности ребенка в физической, эмоциональной, интеллектуальной и духовно-нравственных сферах жизни;
- изучить психологические законы развития мальчиков и девочек и искусство гармоничного общения с ребенком на разных этапах его развития;

– научиться разрешать конфликты в пользу ребенка так, чтобы его внутренний мир получал направление к благоразумию и благородству;

– научиться уважать личность ребенка, его труд познания, его тайны и его право быть тем, кто он есть;

– найти единомышленников среди родителей, стремящихся развивать глубокие отношения со своими детьми, и обмениваться опытом с ними;

– расширить представления о видах совместного семейного досуга, дополнительного развития детей.

### ***Библиографический список***

1. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. М.: Сфера, 2002. 265 с.
2. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции: методическое пособие для работников ДОУ. М.: Линка – Пресс, 2007. 178 с.
3. Сертакова Н.М. Инновационные формы взаимодействия ДОУ с семьей. Волгоград: Учитель, 2014. 115 с.
4. Социальное партнерство детского сада с родителями: сборник материалов / сост. Т.В. Цветкова. Библиотека журнала Управление ДОУ. М.: Сфера, 2013. 168 с.
5. Чиркова С.В. Родительские собрания в детском саду. М.: ВАКО, 2014. 152 с.

## Раздел 6.

# МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

---

## «ПРОЗРАЧНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ» КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**А.Г. Александрова**

*МБДОУ № 109, г. Красноярск*

Согласно исследованиям М.И. Лисиной, «эмоциональное благополучие» можно определить как устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей: как биологических, так и социальных [3]. Потребность в общении у детей дошкольного возраста очень велика. Общаясь между собой, дети познают самих себя. Они могут высказать, что им нравится, что не нравится, выражать симпатии и антипатии. Самые обычные дружеские разговоры, шутки, тайны – все это составляющие эмоционального благополучия дошкольника.

Внеситуативно-личностный тип общения, складывающийся в старшем дошкольном возрасте, имеет свои мотивы и содержание. Дети с удовольствием рассказывают взрослым или сверстникам о том, что увидели, или пережили сами. В этот момент ребенок увлеченно делится впечатлениями о событии, которое оставило след не только в памяти, но и в его душе. Значительное место в таких рассказах занимает эмоционально-оценочная лексика.

ка. Но бедность словаря, отсутствие нужного слова в словарном багаже приводит к использованию дошкольниками нейтральной лексики, придавая ей эмоциональную значимость мимикой и интонацией. Наблюдения позволили установить, что «в речи старших дошкольников присутствуют все лексико-семантические средства, имеющиеся в русском языке для выражения эмоций и переживаний, этических понятий, чувств, качественной оценки предметов и явлений» [1].

Отсюда вытекает необходимость не только расширять словарь эмоционально-экспрессивной и оценочной семантики, но и развивать точность словоупотребления и понимания смысловых оттенков значений этих слов.

Дошкольники легко обучаемы, но быстро утомляются и теряют интерес. Перед педагогами дошкольного образовательного учреждения стоит задача: как сделать, чтобы педагогическое воздействие на воспитанников было целесообразным, чтобы детский сад стал не только условием, но и источником развития их эмоционально-оценочной лексики.

Ведущие специалисты дошкольного воспитания справедливо подчеркивали, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей информации. В дошкольной педагогике инструментом познания может стать моделирование. Доступность моделирования дошкольникам отмечалась и в исследованиях Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконина. Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

В своей работе «“Прозрачное моделирование” как метод формирования эмоционально-оценочной лексики у дошкольников старшего дошкольного возраста» мы попытались раскрыть проблему и этапы этой деятельности, взяв за основу рекомендации Л.А. Венгера.

С целью изучения понимания смысловых оттенков слов на базе МБДОУ № 109 г. Красноярска был осуществлен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 20 детей. Для его проведения была использована диагностическая методика,

разработанная в лаборатории развития речи Института дошкольного образования и семейного воспитания под руководством О.С. Ушаковой и Е.Н. Струниной, в которой одним из показателей полноценного речевого развития ребенка является оперирование детьми эмоционально-оценочной лексикой.

В ходе констатирующего эксперимента было обнаружено, что у детей старшего дошкольного возраста, даже без специального обучения, существует элементарное осознание смысловой стороны слова. Ответы отдельных детей были развернуты и точны. Однако для большинства характерно непонимание значений слов: вместо объяснений одни дети дают описание явления и объекта, а другие ориентируются на звуковую форму слова, что часто приводит к ошибкам и указывает на недостаточно высокий уровень.

Поэтому мы сочли возможным провести с детьми старшего дошкольного возраста специальную работу по формированию у них правильного понимания и использования в речи слов эмоционально-оценочной семантики. Опираясь на исследования Е.А. Ставцева [4], был составлен словарь эмоционально-оценочной лексики для работы с дошкольниками.

Помимо основных средств, таких как художественная литература, этические беседы, слушание музыкальных произведений, рассматривание картин, изобразительная деятельность, лексические упражнения, дидактические игры, которые использовались в работе со всеми детьми, в экспериментальной группе применялось специально разработанное пособие «Палитра настроений», основным элементом которого является *прозрачная* модель. Прозрачные модели были взяты нами как основополагающие в работе, которая проводилась в форме различных дидактических игр, лексических упражнений, творческих заданий.

В основе разработки пособия «Палитра настроений» использовались теоретические обоснования лингвистов и психолингвистов об эмоциональной, оценочной или стилистической окраске языковой единицы.

Прозрачная модель является творческой находкой автора. Отличие от моделей, используемых в практике педагогами-дошкольниками, прозрачные модели не только помогают усво-

ить, но и осознать детям особенность данной группы слов, наглядно демонстрируют, как происходит отбор субъектом речи данной лексики.

Уникальность прозрачных моделей состоит в возможности использования их в дидактических играх, лексических упражнениях и таким образом визуализировать процесс расширения и активизации в речи дошкольников слов с эмоционально-оценочным значением: существительные, прилагательные, глаголы, подбирать синонимы и антонимы, понимать смысл фразеологических оборотов речи. Данные модели позволяют работать не только с отдельным словом, но и словосочетанием, предложением, а также являются стимулами-помощниками в овладении детьми связной речи.

Данное дидактическое пособие реализует принципы развивающего обучения и воспитания, соответствует требованиям ФГОС ДО (п.3.2.5):

- способствует переводу речевых навыков из «зоны ближайшего развития» в «зону актуального развития»;

- позволяют дошкольнику «экспериментировать» со словом, активизируя речевую деятельность, сохраняя при этом интерес к занятию за счет яркости, необычности (прозрачности) материала;

- обеспечивают гармоничное развитие личности ребенка, мотивацию и индивидуальные способности в различных видах деятельности (игра, общение, творческая деятельность, приобщение к труду и пр.) и осуществляет интеграцию образовательных областей:

Речевое развитие – основная область, в которой реализуются возможности пособия «Палитра настроений».

Художественно-эстетическому развитию способствует возможность использовать прозрачные модели при прослушивании музыкальных произведений, просмотре произведений искусства.

Познавательному развитию способствуют задания, побуждающие «включения» воображения и творческой активности с рабочими карточками (карточки соответствуют комплексно-тематическому планированию).

Общение и взаимодействие с взрослыми и сверстниками во время игры способствуют социально-коммуникативному разви-

тию: развитию навыков самостоятельности, целенаправленности, саморегуляции.

Действуя с дидактическим материалом, дошкольники развивают мелкую моторику. Использование игрового сюжета (сюжетом служит тематика рабочих карточек) во время физкультминутки благотворно влияет на развитие физической активности детей и способствует позитивному настрою на занятия.

Разнообразие материала позволяет организовывать различные формы детской деятельности: индивидуальная работа, работа в парах, подгруппах. Добывая информацию методом наглядного моделирования через представленное пособие, дети в игровой форме расширяют активный словарь; задумываются над смыслом слова, над точностью словоупотребления, над смысловым оттенком слова; сознательно отбирают слова для самостоятельного высказывания.

Основной принцип работы с пособием заключается в наложении прозрачной модели на рабочую карточку. Это является стимулом-помощником для дошкольников активизировать свою речь.

*Характеристика дидактического пособия (с примерами дидактических игр и творческих заданий).*

*Прозрачные модели* шести основных цветов (цветные прозрачные файлы вырезаны в произвольной форме размером А2). В разработке цветных символов учитывались пожелания детей. Радость – желтая цветовая гамма, грусть – голубая, гнев – красная, испуг – синяя, удивление – зеленая, нейтральное спокойное состояние – бесцветная прозрачная модель.

*Рабочие карточки* соответствуют возрасту детей и содержанию обучения, легко сочетаются с тематическим принципом обучения. Черно-белое изображение позволяет качественно работать с прозрачной моделью.

#### **«Палитра настроений-1»:**

- прозрачные цветные модели с пиктограммами эмоций;
- рабочие карточки.

Цель: обогащение словаря дошкольников словами-признаками и словами-действиями, эмоциональной лексики.

Дидактическая игра «Измени настроение».

Правила игры: играющие берут по одной модели с разными оттенками, рабочие карточки лежат в коробке на середине стола рисунком вниз. Дети по очереди берут рабочую карточку, накрывают моделью и составляют словосочетание: *удивленный Карлсон, испуганный Чебурашка*.

Дидактическая игра «Придумай причину».

Правила игры: играющий берет рабочую карточку, накрывает прозрачной моделью, называет эмоциональное состояние животного и объясняет, почему оно может возникнуть: *Зайка рассердился, потому что...*

Дидактическая игра «Кто, что делает».

Правила игры: Играющие берут две модели (например, радость и грусть) и рабочую карточку и, меняя модели (накрывают рабочую карточку), подбирают слова-действия: *Незнайка от радости скачет вприпрыжку; печальный Незнайка плетется домой; Свирепый медведище выворотил с корнем куст*.

Литературное творчество «Добавь настроение в сказку».

Цель: развитие творческих способностей, обучение составлению коротких сказок или рассказов со словами эмоциональной лексики с опорой на прозрачные модели.

Правила игры: дети выбирают рабочую карточку и модель настроения по желанию. На середине стола составляется общая сказка с опорой на рабочие карточки и модели. *«Стоит в поле теремок ... Вот по полю грустная мышка идет, колосок пшеничный потеряла и вдруг видит теремок...»*.

### **«Палитра настроений-2»:**

– прозрачные модели желтого, голубого цвета с наклеенными треугольниками (маленький – желтого цвета, большой – голубого), модель розового цвета с сердечками, которые служат опорой для образования форм субъективной оценки предмета;

– рабочие карточки.

Цель: обогащение и активизация в речи воспитанников лексики, состоящей из слов, передающих эмоциональное отношение путем морфологических преобразований.

Образование слов. Образование имен существительных и прилагательных с помощью суффиксов субъективной оценки: *дом – домик – домище; добрый – добренький – добрейший.*

Образование словосочетаний. Добавление главного слова к зависимому: *слоник – слонище (маленький слоник – огромный слонище).* Добавление зависимых слов к главному: *злой – презлобный (злой волк – презлобный волчище).*

Составление предложений с опорой на рабочие карточки и модели. Придумывание сказки «Дождь, дождик, дождище».

### **«Палитра настроений-3»:**

– прозрачные модели с различной степенью насыщенности цвета (набор на одного ребенка – прозрачные модели в один, два и три слоя);

– рабочие карточки.

Цель: образование степени сравнения качественных имен прилагательных.

Дидактическая игра «Расскажи, что ты видишь».

Правила игры: играющие берут по три рабочей карточки и по одному набору моделей с различной цветовой насыщенностью. Накрывая рабочие карточки моделью с различной цветовой насыщенностью, составляют словосочетание или предложение: *(зайчик добрый, ежик еще добрее, а лягушка самая добрая).*

Цель: развитие у детей творческих способностей в составлении коротких рассказов с качественными прилагательными эмоционально-оценочной лексики.

Правила игры: рабочие карточки накрываются моделью с различной цветовой насыщенностью и составляют рассказ с опорой на модели.

### **«Палитра настроений-4»:**

– прозрачные модели темно-синего цвета, которые служат для выражения отрицательного значения слова;

– прозрачные модели светлого тона – желтого, розового – соответствуют положительному значению слов;

– прозрачные модели бесцветные служат для выражения нейтрального отношения;

– пиктограммы (веселое лицо служит опорой для выражения положительного отношения субъекта речи к предмету, явлению или объекту высказывания, грустное – отрицательного отношения).

Цель: закрепление в речи дошкольников эмоционально-оценочной лексики, состоящей из слов-оценок, квалифицирующих предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны.

Составление словосочетаний со словами-оценками положительной направленности: *мальчик аккуратный, (добрый, трудолюбивый)*. Составление словосочетаний со словами-оценками отрицательной направленности *мальчик неряшливый (грубый, ленивый)*. Составление предложений со словами-оценками: *Мама испекла вкусный пирог. Пирог получился не вкусным, потому что подгорел.*

Наблюдения показали, что использование в практике игр, упражнений и творческих заданий с прозрачными моделями дает положительный эффект. Повышается чувство заинтересованности, удовлетворение своими ответами, проявляется интерес к речи как к особому объекту познания.

Экспериментальные данные показали увеличение активного детского словаря, отмечается употребление слов с эмоциональным и оценочным значением в связной речи.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной группы до и после обучения свидетельствует о том, что в группе произошли изменения. Дети, которые до обучения показывали результаты, соответствующие среднему и низкому уровню понимания смысловых оттенков слов, после обучения показали более высокие результаты. Доля детей с низким уровнем понимания смысловых оттенков слов соответствует 0 %.

Результаты контрольной группы также свидетельствуют о положительной динамике. Однако сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп позволяет сделать вывод, что результаты, полученные в экспериментальной группе, по всем заданиям выше, чем в контрольной группе.

### ***Библиографический список***

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Овладение оценочной лексики как условие формирования социальной активности старших дошкольников // Психолого-педагогические механизмы формирования социально активной личности. М.: МГПИ им В.И. Ленина, 1986.
2. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. 1982. № 3. С. 46–52.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.; Воронеж, 1997. 216 с.
4. Ставцева Е.А. Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 201 с.

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ МАССАЖ ЛОЖКАМИ КАК НЕТРАДИЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**Ю.В. Анищенко**

*ЧДОУ «Детский сад № 196 ОАО «РЖД», г. Красноярск*

**К** сожалению, в последнее десятилетие неуклонно увеличивается количество детей с речевыми нарушениями, причем, как правило, с наиболее тяжелыми. Помимо детей с нарушениями звукопроизношения одного-двух звуков, все чаще можно встретить детей, у которых отсутствуют или искажены 10–12 звуков, а то и больше. Часто к этому добавляются смешения звуков, их замены и нарушения слоговой структуры слова, перестановка слогов. Нередки и нарушения усвоения грамматического строя родного языка.

Помимо патологии беременности, родов и заболеваний первого года жизни, причина этих явлений лежит и, как это ни странно, в успехах современной медицины. Поэтому без консультаций специалистов можно пропустить то, что потом даст серьезные осложнения.

Одним из наиболее действенных способов коррекции речевых расстройств является массаж. Массаж известен уже не одно тысячелетие. С самых древних времен массаж являлся частью врачебного искусства. Только в конце XXI в. массажем серьезно за-

интересовалась наука. По словам профессора Б.Р. Яременко, массаж ускоряет обратное развитие речевого нарушения в 4–5 раз [3]. Выполнять его можно как на занятии с логопедом, так и дома с родителями. К массажу нет привыкания, но всегда есть польза. Мы предлагаем использовать методику логопедического массажа – массаж ложками. Ложка знакома всем. История ложек начинается с незапамятных времен. Человек использовал для изготовления этого инструмента самые разные материалы – кость, дерево, камни, глину, ракушки.

Одна из новых методик логопедического массажа – массаж ложками, предложенный и описанный О.И. Крупенчук, который имеет ряд преимуществ [1].

*Преимущества логопедического массажа ложками*

1. Ложки есть в каждом доме, а если нет нужных – их можно недорого приобрести.
2. С ложками связаны приятные ассоциации.
3. С ложкой умеют обращаться все. Они просты в применении и безопасны.
4. Ложки не требуют стерилизации, достаточно их помыть.
5. Массаж ложками может служить хорошей подготовкой, как к артикуляционной гимнастике, так и к логопедическому массажу (классическому или зондовому).
6. Ребенок, делая самомассаж ложками, легко усваивает названия частей лица.
7. Разную температуру ложек можно использовать для расслабляющего или стимулирующего эффекта.
8. Площадь воздействия ложки, даже кофейной, значительно больше, чем площадь воздействия пальца.
9. Ложкой можно провести такие движения, которые пальцем сделать невозможно. Например, прижатия боковым краем, растирающие движения краем ложки, глубокое разминание большой площади; движения, оттесняющие губы, разминания губ и щек с опорой на весь черенок.
10. Массаж ложками можно проводить как на подгрупповом, так и на индивидуальном занятии, включая его по мере необходимости в структуру занятия.

11. Движения массажа достаточно просты, и дети их легко усваивают.

12. Делая самомассаж, ребенок выполняет движения с приятным для него усилием и никогда не сделает самому себе больно.

Для массажа надо взять по 2 ложки на каждого ребенка. Занимаясь с ребенком, можно делать ему массаж ложками, а потом обучить самомассажу, чтобы он смог под родительским присмотром заниматься этим и дома. Дети обучаются приемам самомассажа ложками под руководством логопеда. Обучая детей самомассажу ложками, логопед показывает каждый прием на себе и комментирует его. Дети выполняют массажный прием самостоятельно: вначале при наличии зрительного контроля (зеркало), а затем и без него. Перед выполнением приемов самомассажа дети должны принять спокойную, расслабленную позу. По мере знакомства детей с приемами движений рук, пальцев, они станут более координированными и точными. Когда приемы самомассажа будут освоены детьми, возможно проведение движений под стихотворный текст. Упражнение выполняется под чтение стихотворения, и это тоже неслучайно. Стихи как ритмически организованная речь способствуют формированию чувства ритма у детей и являются неспецифическим способом коррекции нарушений слоговой структуры и улучшения памяти:

«Черпачок кручу, любя, От себя и на себя». (Ложку держим вертикально перед собой, поворачивая ямкой от себя и к себе.)

«Есть у ложки кончик, бок, Ямка, горка, черенок». (Держа ложку в одной руке перед собой, другой рукой показываем кончик, бок, ямку, горку и черенок.)

Упражнения с сопротивлением выполняются с одной, а некоторые с двумя ложками. Ребенок в этих упражнениях ложкой давит на нужное место, а языком или губами – сопротивляется давлению ложки.

«Давим в ямку языком, Ложку двигаем силком. А она старается, нам сопротивляется». (Ложку держим вертикально перед губами, ямкой к себе. Язык давит вперед, а ложка – навстречу.)

Таким образом, массаж ложками оказывает эффективное влияние в профилактике и коррекции речевых нарушений. Использо-

зуя самомассаж ложками в работе с детьми дошкольного возраста, мы выявили положительные результаты. самомассаж способствует нормализации тонуса мышц мимической и артикуляционной мускулатуры, формированию правильного уклада органов артикуляционного аппарата. Значительно уменьшает саливацию, гиперкинезы, синкенезии и девиацию языка. Параллельно совершенствуются навыки мелкой моторики. самомассаж ложками оказывает огромное воздействие на подготовку речевого аппарата к вызыванию и автоматизации звуков, а также усвоению и употреблению вызванных звуков в самостоятельной речи детей.

### ***Библиографический список***

1. Крупенчук О.И. Логопедический массаж ложками. СПб.: Литера, 2014. 48 с.
2. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада): учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи. М.: МГОПИ, 1993. 72 с.
3. Яременко Б.Р., Яременко А.Б., Горяинова Т.Б. Минимальные дисфункции головного мозга у детей. СПб.: Салит-Медкнига, 2002. 128 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ «КРУГИ ЛУЛЛИЯ» В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА**

**А.С. Анопова**  
*МБДОУ № 28, г. Канск*

С вступлением в силу федеральных государственных образовательных стандартов встал вопрос о воспитании нового поколения детей, обладающих высоким творческим потенциалом. Теперь педагогу необходимо развивать у ребенка нестандартное видение мира, новое мышление, формировать творческие способности, применяя разнообразные формы, методы и технологии.

Для развития у детей творчества, интеллектуальных и познавательных интересов применялась ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач)-технология «Круги Луллия», которую

как универсальный инструментарий можно использовать практически во всех видах деятельности (образовательной, игровой и свободной). Данный методический прием является эффективным механизмом развития речи, воображения и совершенствования грамматической стороны речи дошкольников.

В процессе работы с детьми младшего дошкольного возраста было разработано пособие «Волшебные круги Луллия» (на основе использования ТРИЗ-технологии), которое позволяет решать следующие задачи:

- осуществлять системный подход в ознакомлении детей с окружающим миром;
- способствовать развитию интереса к поисковой и исследовательской деятельности;
- формировать представления о математических понятиях (форма, размер, ориентировка в пространстве, часть и целое);
- воспитывать экологическую культуру;
- развивать творчество, воображение в разнообразной продуктивной деятельности;
- развивать связную речь;
- развивать самостоятельность, инициативу, настойчивость в достижении цели.

Принцип изготовления игры очень прост и заключается в следующем: вырезанные круги разбиваются на 4, 6, 8 секторов. В каждый сектор помещается картинка. Принцип подбора картинок может быть разным. Например, на одном кольце – разнообразные деревья, на другом – их листья и так далее.

Игры-задания с «Кругами Луллия» бывают четырех типов:

1. «Найти реальное сочетание». Под стрелкой объединяют картинки, формирующие реальную картину мира. Составляют предложения, объединяющие в себе эти объекты. Дети делают выводы.

2. «Объясни необычное сочетание». При раскручивании кругов рассматривают случайное соединение объектов и как можно достовернее объясняют необычность их взаимодействия.

3. «Придумай фантастическую историю или сказку». Объединение случайных объектов служит основой для фантазирования. Предлагается сочинить фантастический рассказ или сказку.

4. «Реши проблему». В фантастических сказках с героями происходят разные истории. Необходимо учить ребенка формулировать проблемы, предлагать идеи для их решения.

Всю работу с такого рода играми можно разделить на два направления:

1. На закрепление и уточнение уже имеющихся знаний.
2. На развитие воображения, фантазии и творчества.

Данная технология используется уже второй год. В группе разработаны картотеки игр, которые объединены по направлениям:

- экологического содержания;
- на формирование элементарных математических представлений;
- по ознакомлению с художественной литературой;
- по правилам дорожного движения.

Данный опыт работы с «Кругами Луллия» обсуждался с педагогами старших групп. Для детей старшего дошкольного возраста была составлена картотека по обучению детей грамоте, по формированию звуковой культуры речи, грамматического строя речи: «Сложи слово из слогов», «Сложи названный мной слог» (придумай слово с этим слогом, сочетанием букв), «Объедини картинки с подходящими схемами», «Объедини картинки с одинаковым количеством слогов»).

Использование данного пособия в ежедневной работе позволяет отметить, что у детей повышается интерес к занятиям, обогащается словарный запас. Применяемые методы и приемы технологии ТРИЗ направлены на развитие мышления, воображения, творческих способностей детей и, конечно, речи дошкольников. ТРИЗ для дошкольников – это система коллективных игр, занятий, призванная не изменять основную программу, а максимально увеличивать ее эффективность.

### ***Библиографический список***

1. Самойлова О.Н. Технологические цепочки по использованию методов РТВ в работе с дошкольниками: пособие для воспитателей и методистов дошкольных учреждений. Ульяновск, 1996.
2. Сидорчук Т.А. К вопросу об использовании элементов ТРИЗ в работе с детьми дошкольного возраста. Ульяновск, 1991.

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

**О.В. Бабурова**

*МАДОУ № 15, г. Канск*

**П**роблема воспитания дошкольников с отклонениями в речевом развитии в настоящее время становится все актуальней. Для обеспечения психологического благополучия воспитанников в дошкольном учреждении очень важно как можно раньше выявить и устранить эти нарушения. Именно развитие речи в дошкольном детстве служит залогом сохранения нервно-психического здоровья и социализации детей, закладывает основы успешного обучения в школе.

Исходя из актуальности и проблемы, сложившейся на сегодняшний день, необходимо найти приемы, способствующие развитию речи дошкольников, т.к. ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими: он может понятно выразить свои мысли и желания, задать вопросы, договориться со сверстниками о совместной игре.

«Современная психология рассматривает речь как средство общения, т.е. как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвует субъект, формулирующий речевое высказывание, с одной стороны, и субъект, воспринимающий его, – с другой» [3].

Неясная речь ребенка, бедный словарный запас затрудняет его взаимоотношения с людьми, накладывая тяжелый отпечаток на характер его поведения, ведь «посредством слова и предложения (синтагмы, сочетания слов) в речи осуществляется анализ и обобщение поступающей информации, с одной стороны, и формулируются суждения и выводы – с другой» [3].

Для достижения поставленной цели и решения задач в речевом развитии дошкольников использовалась специальная методика «**Эйдетика**». Термин «эйдетика» означает метод запоминания информации с помощью образов («эйдос» – в переводе

«образ»). Эйдетика как раз и является наукой запоминать и владеть информацией. Чем раньше ребенок освоит принципы эйдетики, тем легче он будет учиться, т.к. развивая память, мы развиваем и внимание, и мышление, и речь, ведь говорить о том, что знаешь, легко.

Методы обучения, которые предлагает эйдетика, опираются на образное мышление ребенка. Эйдетика, способствуя гармоничному развитию обоих полушарий головного мозга, делает более гармоничным и самого ребенка. Он становится более работоспособным, лучше учится, его память и способность концентрировать внимание возрастают, речевая активность повышается.

Еще одно важное преимущество эйдетики – ребенок учится радостно.

У эйдетики простая формула: фантазия + положительные эмоции = запоминание информации.

Как же применять методику «Эйдетика» в условиях образовательного процесса?

На практике, применяя «Эйдетику», можно строить работу с детьми, основываясь на свободных ассоциациях, связанных с предметными образами; на цветовых ассоциациях; на ассоциациях, связанных с геометрическими формами; на тактильных, звуковых, вкусовых, обонятельных ассоциациях, графических и предметных ассоциациях. Важно, чтобы звучал главный вопрос, который дает возможность ребенку высказывать свою мысль, вести диалог, развивать связную речь: «О чем ты подумал?»

Подключение к процессу развития речи ребенка его слуха, зрения, обоняния, тактильных ощущений, активных движений и позитивных эмоций способствует достижению положительных результатов в речевом развитии дошкольников.

Применение эйдетических приемов на занятиях по развитию речи в дошкольном учреждении позволило обеспечить психологическое благополучие и комфорт детям. Результаты диагностики речевого развития дошкольников отражают положительную динамику: дети быстрее овладевают навыками связного речевого высказывания в пределах нормы, приближенной к возрастному уровню, у них расширяется словарный запас.

Использование приемов эйдетики в ежедневной работе стало эффективным, к тому же интересным способом развития креативности мышления, памяти, воображения, речи у дошкольников как средства общения.

### ***Библиографический список***

1. Аристова Т.А. Учиться успешно / Развивающие возможности обучения: учебно-методическое пособие. СПб.: Бостон, 2010.
2. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: Тускарора, 2000.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 7 изд., стер. М.: Академия, 2009. 384 с.
4. Матюгин И.Ю. Как развить внимание и память вашего ребенка. М.: РИПОЛ классик, 2010.
5. Матюгин И.Ю. Развитие памяти и внимания. М.: РИПОЛ классик, 2009.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Н.В. Бумага**

*МБДОУ № 249, г. Красноярск*

**О**сновная задача педагога, работающего с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи, – формирование интереса к процессу обучения и его мотивации, развитие и коррекция речи, психологическое благополучие детей в условиях образовательного процесса.

Работая с детьми с различной речевой патологией и сталкиваясь с проблемами в их обучении, педагогам логопедических групп приходится искать вспомогательные средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения

детьми нового материала. Одним из таких средств является технология активных методов обучения (АМО).

Использование и внедрение нетрадиционных педагогических технологий, таких как АМО, позволяет оптимизировать коррекцию речевых дефектов, способствует развитию психических функций, обеспечивает психологический комфорт детей. Ведь когда дети непосредственно участвуют в реальной деятельности, в самостоятельной постановке проблем, выработке и принятии решений, формулировке выводов и прогнозов, они запоминают и усваивают материал на 90 %.

Технология АМО позволяет осуществлять воспитательный процесс, работая с дошкольниками в команде, сотрудничестве, осуществлять совместный поиск решений, дети стремятся отстаивать свою позицию, толерантно относиться к чужому мнению, принимать ответственность за себя и команду, что в итоге и формирует качества личности.

Актуальность использования АМО как средства коррекции и психологического благополучия детей обусловлено тем, что такие игровые методы являются любимыми занятиями детей, позволяющими быстрее и прочнее сформировать нарушенные психические процессы, личностные качества, речь, моторику, интеллект. Игровые приемы, лежащие в «сердце» активных методов обучения, возбуждают у ребенка интерес к деятельности, обогащают мотивы речи, создают положительный эмоциональный фон процесса обучения и тем самым повышают речевую активность детей и результативность занятий. Игровые приемы АМО отвечают и возрастным особенностям детей и поэтому занимают важное место в развитии и коррекции речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) [2].

Значение технологии АМО в работе с детьми с ОНР велико:

- во-первых, у детей формируется интерес к процессу обучения, повышается мотивационная направленность, расширяется словарный запас и развивается речь в целом;

- во-вторых, у дошкольников с ОНР повышается уровень самоконтроля за собственной речью, стремление ее улучшить, преодолевается застенчивость, робость, тем самым процесс обучения является для дошкольников психологически комфортным;

– в-третьих, технологии АМО, так как они обладают мощными развивающими характеристиками, влияют на развитие всех познавательных процессов.

Работу по развитию и коррекции речи с использованием технологии АМО можно проводить:

– в процессе непосредственно образовательной деятельности с детьми, учитывая принцип интеграции и тематического построения образовательного процесса;

– в совместной деятельности воспитателя с ребенком, осуществляемой в ходе режимных моментов;

– в самостоятельной деятельности детей (успешность зависит от создания условий, предметно-развивающей речевой среды, соответствующей данной теме планирования);

– в семье (*взаимодействие детей и их родителей*).

Применяя технологию АМО на практике, мы пришли к выводу – она проста и в то же время является эффективным педагогическим инструментом в работе с детьми с ОНР. Активные методы обучения за счет создания высокой познавательной мотивации обеспечивают активную и результативную, обучающую и продуктивную деятельность детей. Одновременно использование АМО делает работу педагога по-настоящему творческой и интересной.

Пока мы применяем заимствованные (*адаптированные*) АМО, но уже пробуем разрабатывать авторские методы. Приведем примеры самых интересных и результативных, на наш взгляд, методов АМО, которые мы постоянно используем в своей работе:

Метод «Привет».

Цель: встреча друг с другом, приветствие.

Проведение: дети садятся полукругом, воспитатель говорит: «В нашей группе, в нашей группе много маленьких ребят, все на стульчиках сидят. А у нас есть Ванечка, а у нас есть Сашечка» и т.д. (*Каждого ребенка надо брать за руку*).

Метод: «Ключевые слова» (*погружение в тему*).

Цель: определить тему мероприятия или занятия.

Проведение: воспитатель заранее подбирает стихотворение по теме с ключевыми словами, читает, затем спрашивает участ-

ников: «Какие слова являются главными? Почему?» Потом сообщает, что это связано с темой.

Метод: «*Как можно нас называть по-разному?*».

Выбирается ведущий. Он становится в круг. Остальные дети представляют себе, что они – это его мама, папа, бабушка, бабушка, друзья, которые его очень любят. Они по очереди произносят его имя.

Метод: «*Улыбка*».

Дети сидят в кругу. Они берутся за руки и, глядя соседу в глаза, дарят ему самую дорогую улыбку, какая есть.

Метод: «*Комплимент*».

Дети становятся в круг и по очереди, глядя в глаза соседу, говорят несколько добрых слов, хвалят его. (*Ты всегда делишься, ты веселая, у тебя красивое платье*). Принимающий кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно!». Вместо похвалы можно просто сказать «вкусное», «сладкое», «молочное» слово.

Метод: «*Сравнения*».

Дети сравнивают себя с какими-то животными, растениями, цветами, а затем совместно со взрослыми обсуждают, почему они выбрали такое сравнение.

Метод: «*Что ты делаешь?*»

Цель: работа над поведением, изучение желаний, действий окружающих. Все встают в круг, и кто-то начинает, спрашивая у своего соседа: «*Что ты делаешь?*». Сосед отвечает: «*Я прыгаю, кричу*»), а тот, кто спрашивал, должен выполнить это действие. Затем тот, кто отвечал, спрашивает у своего другого соседа, что он делает и выполняет это действие. Так по кругу до конца [1].

Подводя итоги, хочется еще раз подчеркнуть, что овладев технологией АМО и применяя ее в воспитательно-образовательном процессе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи, она будет способствовать развитию и коррекции у детей речевых нарушений, обеспечивая психологическое благополучие детей в условиях образовательного процесса, а работа воспитателя логопедической группы – соответствовать происходящим сегодня изменениям в жизни и требованиям, прописанным в государственном стандарте нового поколения.

### **Библиографический список**

1. Копилочка активных методов обучения. URL: <http://www.moi-universitet.ru/ebooks/kamo/kamo/>
2. Образовательный портал «Мой университет». URL: [www.moi-universitet.ru](http://www.moi-universitet.ru)
3. Образовательные технологии новых стандартов. Часть 1. Технология АМО. URL: <http://www.moi-universitet.ru/ebooks/Amo Book/amobook/>
4. Сайт факультета технологий интерактивного обучения образовательного портала «Мой университет». URL: <http://moi-amour.ru/>

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ «ЧИТАЙ-КА»**

**О.Е. Долихина**

*МБДОУ «Детский сад № 249», г. Красноярск*

**Ф**ормирование навыка чтения у детей с нарушениями речи – длительный и сложный процесс. Т.Г. Егоров рассматривает чтение как сложный процесс, включающий в себя как техническую сторону, так и понимание прочитанного.

Однако проблема целесообразности обучения чтению дошкольников давно являлась предметом дискуссии в обществе. Но и до сегодняшнего дня мнения специалистов (особенно учителей) расходятся. Главный аргумент противников дошкольного обучения чтению заключается в том, что в результате безграмотных попыток такого обучения в школу приходят дети, которых необходимо переучивать. С другой стороны, всем известен тот факт, что в последние десятилетия значительно увеличилось количество детей с отклонениями в состоянии здоровья. Зачастую такие дети (без дошкольной подготовки) просто не в состоянии усвоить то, что заложено в Программу начальной школы. Отсюда вполне понятное стремление родителей научить своих детей читать до поступления в школу. Но даже в случае посещения ребенком подготовительных занятий, курсов не всегда следует рассчитывать на успех.

Причины этого в подавляющем большинстве случаев лежат в самой системе обучения чтению. Авторы многих учебно-методических пособий, рассчитанных на детей дошкольного возраста, придерживаются единого (традиционного) взгляда на процесс формирования письменной речи. В его основе лежит значительное преобладание теории над практикой, а дети по своим психофизиологическим особенностям к этому просто не готовы.

Продуктивность всей работы в период обучения первоначальному навыку чтения должна определяться непосредственно тем, насколько интересно, быстро, без лишних затрат времени и усилий овладевают дети умением читать. Следовательно, при обучении ребенка грамоте взрослому нужно стремиться использовать самые эффективные формы работы, стремиться найти наиболее рациональные приемы обучения чтению.

Исходя из этого, нами была разработана дидактическая игра «Читай-ка».

Необходимо отметить, что предлагаемая дидактическая игра соответствует данным о психологии чтения, разработанным профессором Т.Г. Егоровым и опубликованным им в книге «Психология овладения навыком чтения» [2]. Эта работа и на сегодняшний день является актуальной. Уникальность этой книги заключается в том, что свои выводы автор сделал на основании многолетних наблюдений за детьми. С исчерпывающими подробностями и доказательствами в ней показан процесс формирования очень сложного и важного навыка. Более детальной проработки данной темы нет ни в одном другом издании. Недаром ссылки на профессора Т.Г. Егорова можно встретить у многих авторов.

Использование методики в работе с детьми на различных этапах обучения чтению происходит поэтапно.

Сложный процесс формирования навыка чтения распадается на ряд этапов, каждый из которых характеризуется своими задачами и приемами овладения. Выделяют 4 основных этапа:

1. Овладение звукобуквенными обозначениями.
2. Овладение слиянием букв в слоги разной степени трудности.
3. Овладение умением читать и одновременно понимать смысл читаемого слова.

4. Овладение умением читать и воспринимать прочитанные слова в качестве частей какого-то смыслового целого: словосочетания, предложения, текста.

Также при создании игры мы опирались на вариативную примерную адаптированную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н.В. Нищевой в соответствии с ФГОС ДО [1].

Играть в нее могут дети, начиная со средней группы. По программе Н.В. Нищевой дети к концу средней группы знают 9 букв (4 гласные и 5 согласных), умеют их сливать в слоги.

Наша основная задача была психологически комфортно научить детей осмысленному чтению слов. Для этого были разработаны карточки со словами, которые известны детям средней группы, 9 букв, а также карточки с картинками, обозначающими написанные слова. Ребенок читает слово и находит к нему соответствующую картинку.

Игра имеет четыре уровня сложности.

*Первый уровень* – педагог выкладывает перед ребенком из известных ему букв слоги (сначала обратные – например, АМ, УМ и т.д., затем прямые – например, БА, ПА и т.д.). Здесь ребенок учится слитному чтению слогов. Это умение отрабатывается на всех изученных буквах до полного овладения детьми слитного чтения слогов.

*Второй уровень* – ребенку выдаются карточки со словами и несколько картинок, в числе которых есть та, что обозначает написанное слово. Ребенок читает слово и подбирает к нему соответствующую картинку. Каждая буква в слове обозначена цветом, который соответствует характеристике звука (красный – гласный, синий – твердые согласные, зеленый – мягкие согласные).

*Третий уровень* – ребенку выдаются карточки с фразами и несколько картинок, в числе которых есть та, что обозначает написанное. Ребенок читает фразу и подбирает к нему соответствующую картинку.

*Четвертый уровень* – ребенку выдаются карточки с предложениями и несколько картинок, в числе которых есть та, что обозначает написанное предложение. Ребенок читает предложение и подбирает к нему соответствующую картинку.

Использование игры «Читай-ка» при обучении чтению дошкольников формирует навык слияния букв в слоги, а слогов в слова. За счет цветового обозначения букв в словах на карточках дети закрепляют навык звукового анализа и синтеза слов. Таким образом, использование полисенсорного метода обучения, в котором задействован одновременно слуховой, зрительный и речедвигательный анализаторы, помогает быстрее и легче овладевать навыками звукобуквенного анализа слов и в итоге овладеть процессом осмысленного чтения без лишних стрессов и негативных реакций для самих детей.

### *Библиографический список*

1. Вариативная примерная адаптированная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н.В. Нищевой в соответствии с ФГОС ДО.
2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М., 2009.

## **РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В СОХРАНЕНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Л.М. Дорогина**

*МБДОУ № 7, г. Красноярск*

Еще в XVII в. в «Материнской школе» (фактически первой программе для начальной ступени образования) великий Я.А. Коменский призывал: «...так как обучать детей можно только в случае, если они будут живы и здоровы, ... то первая забота родителей оберегать здоровье детей» [3]. Минули столетия, но и сегодня важнейшей задачей взрослых, воспитывающих и обучающих детей в период, когда их организм еще чрезвычайно хрупок и раним, является охрана и укрепление их здоровья.

К проблеме психологического здоровья проявляют внимание такие исследователи, как Я.Л. Коломинский, В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов, А.А. Селезнев и др., отмечающие в качестве значимых характеристик этого вида здоровья «эмоциональное са-

мочувствие», «эмоциональный душевный комфорт», чувство защищенности, позитивную Я-концепцию [2; 6].

Разнообразны факторы, обуславливающие психологическое здоровье. Среди них особое место занимает фактор взаимоотношения в системе межличностных отношений, положение ребенка в детской группе. Для нормального развития дошкольника, его психического здоровья чрезвычайно значимо удовлетворение таких важных психологических потребностей, как потребность в принадлежности к социальной группе, в принятии членами своей социальной группы, в общении [1].

Исследования показывают, что у детей дошкольного возраста отставание в двигательном развитии часто ведет за собой и отставание в развитии психических функций. Существует немало убедительных фактов о зависимости уровня психического развития от двигательной активности детей в данном возрасте. Важно и то, что двигательная деятельность представляет собой благодатное «поле» для самоутверждения, признания возможностей детей раннего и дошкольного периода, что так значимо для их психологического здоровья [7].

Для многих дошкольников таким «полем» становятся и «специфически детские» виды деятельности (игра, рисование, музыкальная деятельность и др.). Внимание педагога к своевременному и полноценному их развитию весьма значимо для психологического здоровья детей.

Между психическим и физическим здоровьем существует очевидная связь. Если человек не заботится о своем физическом состоянии, то это отражается на психическом уровне – он может испытывать апатию, недовольство собой, быстро утомляться и т.д. С учетом такой связи педагоги ДОО активно используют игры и технологии с физической направленностью. Подвижные игры, игровые движения, естественные спутники жизни ребенка, обладающие великой воспитательной силой, формирующие физические и личностные качества ребенка.

Физическое здоровье детей неразрывно связано с их психическим здоровьем, эмоциональным благополучием. Усилия работников ДОО сегодня как никогда направлены на оздоровле-

ние ребенка-дошкольника, культивирование здорового образа жизни. Неслучайно именно эти задачи являются приоритетными в программе модернизации российского образования. Одним из средств решения обозначенных задач становятся здоровьесберегающие технологии, без которых немислим педагогический процесс современного детского сада.

Наша работа построена так, чтобы с самого утра ребенок активно включался в процесс физического развития. Утро начинается с пальчиковой гимнастики (обычно в 8 часов). Такая гимнастика позволяет активизировать работоспособность головного мозга, влияет на центры развития речи, развивает ручную умелость, помогает снять напряжение, развивает взаимодействие движения пальцев рук. Упражнения проводим ежедневно с младшего возраста под речевое или музыкальное сопровождение (аудиозапись).

Утренняя гимнастика обеспечивает высокий уровень двигательной активности и заряд бодрости на весь день. На зарядке мы используем разнообразное спортивное оборудование (балансы, мячи, скакалки и многое другое).

Подвижные и спортивные игры на улице и в группе проводятся ежедневно, подбираются соответственно возрасту, месту и временем их проведения. В групповой комнате проводятся игры малой подвижности с использованием нестандартного спортивного оборудования (мячи, скакалки, воздушные шары, ракетки бадминтона, коньки, санки-ледянки, «Веселый твистер», «Волшебный парашют»).

Гимнастика для глаз проводится ежедневно после занятий, связанных с интенсивной нагрузкой на зрение, и является средством профилактики нарушения зрения. При проведении используется наглядный материал и стихи.

Во второй половине дня после сна проводится гимнастика в кроватках «Бодрящая гимнастика». Такая гимнастика помогает детям постепенно проснуться и взбодриться. После гимнастики дети переходят в хорошо проветренную групповую комнату и проходят по дорожке «здоровья», которая состоит из разных по жесткости следов (мягкие мочалки, попурышчатые твер-

дые мыльницы, камушки, гладкая поверхность). Такие упражнения бодрят детей, поднимают настроение, создают условия для активной деятельности детей.

Одним из обязательных условий воспитания психического здоровья ребенка становится культура здоровья в семье. В работе с семьей мы используем как традиционные методы: информационно-обучающий материал в уголке, так и нетрадиционные методы: «Детское портфолио» со страничками о здоровье и развитии ребенка. Спортивные праздники и развлечения с активным участием родителей, тренинги для родителей, квесты, «погружения».

Для развития у детей навыка концентрации, пластики, координации движений используем психогимнастику. Эти упражнения помогают настроить ребенка на позитив, снять напряжение и усталость. Благоприятное влияние на психику ребенка оказывает арт-терапия или живопись пальцами. Такой прием благотворно успокаивает и расслабляет детей. Для воздействия на межполушарное взаимодействие мы используем кинезиологические упражнения или «Зеркальное рисование». Такое упражнение позволяет расслабить мышцы глаз и рук.

Практика показывает, что применение всех перечисленных здоровьесберегающих технологий неизменно приводит к повышению эффективности в сохранении и развитии физического и психического здоровья ребенка.

### ***Библиографический список***

1. Коломинский Я.Л. Психологическая культура как условие психологического здоровья личности // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. Брест, 2005.
2. Коломинский Я.Л., Коростелева Т.М., Панько Е.А., Шишкина В.А. «Пралеска» – программа физического и психологического здоровья детей // Адукацыя і выхаванне. 2000. № 2.
3. Коменский Я.А. Материнская школа. М., 1947.
4. Коррекция межличностного взаимодействия. Воспитание и обучение детей в дошкольном учреждении. Базисная программа и методические рекомендации. 3-е изд. / науч. рук. и ред. Е.А. Панько. Минск, 2000.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.

6. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001.
7. Шебеко В.Н. Вариативные физкультурные занятия в детском саду: Старший дошкольный возраст: пособие для педагог. дошкол. учреждений. М., 2003.

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**С.Н. Мазаева, Е.А. Рычкова**

*МБДОУ № 249, г. Красноярск*

**П**ри организации коррекционно-развивающей работы в дошкольной образовательной организации (ДОУ) компенсирующего вида для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) мы столкнулись с проблемой, когда у определенной части детей недоразвитие к концу пребывания в детском саду оставалось некомпенсированным. Проанализировав диагнозы поступавших в течение последних 5 лет в ДОУ детей, мы отметили, что только у 30 % наблюдаются признаки ОНР без нарушения нервно-психической деятельности. Остальной контингент имеет как психоневрологические, так и соматические проблемы.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер личности. У части детей наблюдается неустойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Связь между речевым нарушением и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности развития мышления.

Традиционные подходы коррекционной работы с такими детьми оказывались недостаточно эффективными, они не могли в полной мере способствовать компенсации имеющихся наруше-

ний. У этой категории детей, наряду со стойким специфическим речевым недоразвитием, отмечается несформированность высших психических функций, особенно на уровне произвольности и осознанности.

Выраженные последствия органического поражения центральной нервной системы отрицательно сказывается на темпе деятельности, работоспособности. У детей отмечается общее снижение активности, не критичность к результатам своей деятельности, низкий уровень адаптационных возможностей. Дети быстро утомляются, может появиться импульсивность или выраженная вялость, потеря интереса. У некоторых развиваются патологические качества личности, невротические черты характера: замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, обидчивость, склонность к слезам.

Речевая неполноценность выключает этих детей из коллектива и с возрастом все больше травмирует их психику. В потоке информации, в окружении множества людей ребенок зачастую остается одиноким, не понятым взрослыми и сверстниками.

В школе у таких детей возникают проблемы в общении. Дети не готовы к усвоению грамоты, испытывают значительные трудности при формировании умений и навыков письменной речи. С возрастом, наряду с дисграфией и дислексией, резко сужается сфера интереса, упрощаются эмоциональные реакции. Выявляются признаки личностной дисгормонии в виде заниженной самооценки, тревожности, протестных форм поведения.

При организации образовательного процесса ДООУ важным условием является обеспечение психологического благополучия ребенка: доброжелательная и эмоционально-комфортная среда, учет общих принципов развития ребенка.

С целью обеспечения коррекции речевого и психического развития, социально-психологического благополучия воспитанников с тяжелыми нарушениями речи в нашем детском саду работу организуем в тесном сотрудничестве всех специалистов: воспитателей, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагога-психолога и родителей. У большинства детей с ОНР имеются большие внутренние резервы, часто бывают очень хорошие природные способности. Однако проявлять их из-за ограничения в развитии речи, ги-

первозбудимости или заторможенности этим детям трудно. Наша цель – помочь им реализовать свои задатки путем подбора наиболее адекватной тактики коррекционной работы, выбора специальных приемов и методов воздействия на все сферы личности ребенка. Коррекционная работа ведется на основе принципа формирующего и щадащего обучения. Мы обучаем детей элементам психогимнастики, релаксации, переключению с одного вида деятельности на другой. Ежедневная забота о психологическом здоровье ребенка, его внутреннем мире, его чувствах и переживаниях, увлечениях, интересах, способностях и знаниях является одной из важных задач педагогов. Также очень важно сформировать правильное отношение ребенка к себе, к сверстникам, к взрослым, к окружающему миру, к событиям, происходящим в семье и в обществе. Задача взрослых – помочь ребенку овладеть средствами самопознания, самопринятия и саморазвития.

Под технологией обеспечения психологического благополучия ребенка понимается совокупность мероприятий, обеспечивающих комфортное и позитивное пребывание ребенка в детском саду. Для обеспечения социально-психологического благополучия ребенка в своей работе мы используем современные средства формирования социального поведения ребенка. Одним из таких средств являются дидактические игры тренингового характера, которые учат принятым в обществе моделям социального поведения.

Дидактическая игра-тренинг способствует формированию позитивного образа Я ребенка, учит искусству видеть себя со стороны, учит социальной терпимости. Она создает атмосферу доброжелательности, радости общения, симпатии друг к другу, помогает ребенку осознать свою уникальность, неповторимую индивидуальность других детей.

Рассмотрим более подробно некоторые технологии, обеспечивающие комфортное пребывание ребенка в детском саду:

– Релаксация. Лечебный эффект релаксации состоит в том, чтобы научить детей ощущать свои эмоции, управлять своим поведением, слышать свое тело. С этой целью в работе используем специально подобранные упражнения на расслабление определенных частей тела и всего организма. В зависимости от со-

стояния детей, их возраста и целей определяем интенсивность технологии. Релаксацию проводим под спокойную классическую музыку Чайковского, Рахманинова или звуков природы. Расслабляясь, возбужденные, беспокойные дети постепенно становятся более уравновешенными, внимательными и терпеливыми. Дети заторможенные, скованные, вялые и робкие приобретают уверенность, бодрость, свободу в выражении своих чувств и мыслей.

– Музыкаотерапия. Музыка способна изменить душевное и физическое состояние человека. Мы используем музыку в качестве средства коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях, а также для профилактики различных соматических и психосоматических заболеваний.

– Сказкотерапия. Для решения таких состояний, как детские страхи, нервные тики, агрессивность, используем сказкотерапию. Сказку можно нарисовать, драматизировать, сложить из бумаги или ткани. Сказки имеют запахи (проживание сказки через обоняние). Сказки звучат. В героев сказки можно переодеться и поиграть, потанцевать, совершить «путешествие» в сказку.

– Психогимнастика полезна для детей, у которых наблюдается чрезмерная утомляемость и истощаемость, замкнутость или неусидчивость, вспыльчивость, агрессивность. Такое поведение ребенка может быть обусловлено наличием неврозов, различными нарушениями характера, задержками психического развития или нервно-психическими расстройствами, которые находятся в зоне пограничных нарушений. В психогимнастику для дошкольников входят специальные этюды, игры и упражнения, задача которых – развитие и коррекция разных компонентов детской психики, куда входит познавательная и эмоционально-личностная сфера.

– Аромотерапия – положительно воздействует на нервную систему и головной мозг. Запахи сосны очищают органы дыхания, повышают тонус. Запах березы улучшает работу сердечно-сосудистой и дыхательной системы. Запах ели и тополя очищает пищеварительный тракт и т.д.

– Цветотерапия – является одним из самых перспективных и надежных методов оздоровления. Механизм лечебного воздей-

ствия цвета основан на том, что в памяти каждой клетки организма хранятся «настройки» ее здорового состояния. Цветокоррекция помогает клетке «вспомнить» свои эталонные настройки и закрепить ее работу в здоровом режиме.

– Песочная терапия сможет гармонизировать картину мира, поможет поставить заслон на пути жестокости, даст ощущение разнообразия природы, избавит от внутренних конфликтов и страхов, раскроет понятия добра и зла. Ребенок в процессе песочной игры имеет возможность выразить свои самые глубокие эмоциональные переживания, он освобождается от страхов, и пережитое не развивается в психическую травму.

– Танцевальная терапия. Танец тесно связан с красотой и здоровьем человека. Танцы способствуют культуре движений и положительно влияют на походку, фигуру и осанку человека. Они являются не только физической культурой, но еще и психической, ведь они доставляют невысказанную радость и удовольствие.

Систематическая работа с дошкольниками с использованием современных технологических средств формирования социального поведения ребенка дала положительные результаты в плане установления психологического благополучия дошкольников. Но данные формы работы не всегда помогали достигнуть ожидаемого результата. Мы считаем, что эффективное решение проблемы находится в прямой зависимости от качества психолого-медико-педагогического воздействия. Для гармонизации положения необходима организация усилий всех заинтересованных лиц. С этой целью в детском саду мы создали службу сопровождения, которая обеспечивает оказание профессиональной и систематической помощи детям с проблемами в развитии, которая предусматривает:

1) сотрудничество различных специалистов: педагога-психолога, логопедов, дефектологов, воспитателей, медицинских работников;

2) объединение усилий всех стоящих на стороне дошкольника взрослых;

3) определение перспективы возможностей на последующих этапах адаптации ребенка, которая будет способствовать постепенному переводу его из пассивной позиции в активную.

Организационной формой службы сопровождения является психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) в ДОУ.

Большое внимание уделяется работе с родителями, в которой используем разнообразные формы: родительские собрания, консультации, семинары практикумы. На постоянной основе создан и работает родительский клуб «Рябинка», действует выставка «Домашняя игротека», в наличии есть книжный шкаф для обмена книгами.

Специалисты ПМПк ДОУ для консультирования родителей привлекают врача-невропатолога и психиатра. Дети, по показанию врачей, пролечиваются медикаментозно не менее 2 раз в год, при необходимости проходят лечение в дневном стационаре. По мере необходимости приглашаются и другие узкие специалисты: инструктор по ЛФК, массажист и так далее.

Несмотря на все вышеуказанные формы работы с детьми и родителями, достигнуть нужного результата не удавалось. Детям подготовительных групп очень сложно усвоить такой раздел программы, как обучение грамоте, особенно вызывает затруднение звукослоговой анализ и синтез, грамматические категории, составление предложений по схеме. Большинство родителей сами не знали, как правильно объяснить это детям, т.е. не могли при необходимости оказать помощь своим детям, тем более каждый ребенок с ОНР в зависимости от сложности и вида нарушения требует своего особенного подхода. Для того чтобы работа по коррекции речевых нарушений была более эффективной, ею следует заниматься и в семье, поэтому возникла необходимость обучить логопедическим техникам родителей дошкольников. Для этого творческая группа учителей-логопедов ДОУ разработала проект «Родительские университеты», реализация которого позволяет дошкольникам с трудностями в развитии быстрее исправить речевые нарушения.

В связи с этим в детском саду мамы и папы «учатся», но не за партами, а играя в известные игры «Брейн-ринг», квест «Форт Боярд» и т.д. Благодаря этим мероприятиям, где в коррекционно-образовательном процессе совместно со специалистами учреждения участвуют и родители, создается единое образова-

тельное комфортное пространство «детский сад–семья», родители легко вовлекаются в коррекционную работу. В ходе мероприятия участники соревнуются в выполнении заданий, направленных на развитие навыков звукового анализа и синтеза, совершенствование употребления грамматических конструкций, связной речи, развитие психических процессов. В совместной игре с детьми родители получают практические знания, которые будут полезны при проведении занятий с ребенком в домашних условиях.

Реализация проекта «Родительские университеты» позволяет нам создать в детском саду комфортные, психологически благополучные условия для образования дошкольников с ОНР.

Таким образом, «психолого-педагогическое пространство» как интегрированная многоаспектная система взаимодействия педагогов, детей на разных этапах онтогенеза и их родителей направлена на создание благоприятных условий для развития и саморазвития всех его участников.

Положительная динамика наблюдается и при обработке данных анкетирования родителей, полученных в ходе опроса, что позволяет сделать вывод о том, что коллективу ДООУ удастся добиться конструктивного сотрудничества с родителями, убедить их в необходимости построения эффективных межличностных отношений в семье, эмоционально-положительных отношений с детьми и педагогами ДООУ.

### ***Библиографический список***

1. Виноградова Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДООУ: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2006. С. 149–157.
2. Кокуева Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в детском саду: методическое пособие. М.: Педагогическая литература, 2011. 112 с.
3. Психология здоровья дошкольника: учебное пособие. СПб.: Речь, 2010. 413 с.
4. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. проф. Л.М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2003. 240 с.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ-КВЕСТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Ю.В. Орлова, О.В. Муратова, Ю.М. Абрамова**

*ЧДОУ № 192 ОАО «РЖД», г. Красноярск*

**В** современном мире детей все сложнее чем-либо удивить, они уже многое знают, много видели, у них есть свободный доступ к гаджетам. Все это, безусловно, накладывает определенный отпечаток на развитие личности ребенка и на формирование его психики. Когда такой ребенок приходит в образовательное учреждение, мы сталкиваемся с его незаинтересованностью, безразличностью и не только его, но и родителей. Чтобы решать такие проблемы, педагог старается найти пути решения, тем самым вынужден идти в ногу со временем и применять в своей работе современные средства обучения и развития, искать новые педагогические методики и технологии, оригинальные формы проведения образовательной деятельности.

Одной из наиболее удачных технологий по обеспечению психологического благополучия дошкольников при организации образовательного процесса в нашем детском саду стала квест-игра. Под квест-игрой подразумевается приключенческая, захватывающая игра с многочисленными заданиями и головоломками. Данный термин к нам пришел из компьютерного мира, где главному герою, чтобы добраться до своей цели, необходимо выполнить определенные задания, но в 1995 г. термин впервые был применен в образовании профессором образовательных технологий Берни Доджем. Данная форма работы сравнительно новая и еще находится на стадии изучения.

Начиналось все с районной недели психологии, где завершающим этапом был масштабный районный квест, название квестов соответствовало теме недели психологии. Мы обратили внимание на то, что дети ведут себя активно, легко сходятся с детьми с других детских садов, раскрепощаются, им есть чем поделиться со своими сверстниками в группе. Мы попробовали организо-

вать квест на тему «В мире сказок». Это положило начало нашей работы в данном направлении.

В свете последних тенденций, когда вступил в силу ФГОС ДО, который базируется на основополагающих принципах поддержки разнообразия детства, сохранения уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, реализация программ дошкольного образования должна происходить в формах, специфических для детей данной возрастной группы. Наиболее приемлемые формы для детей дошкольного возраста – это игра, а также познавательная и исследовательская деятельность. Образовательная деятельность в формате квеста замечательно вписывается в концепцию, заданную ФГОС ДО, и становится отличной возможностью для педагога, родителей и детей увлекательно и оригинально организовать жизнь в детском саду.

Представленный опыт работы является единой системой всех образовательных областей согласно ФГОС дошкольного образования: «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое», «Физическое развитие»; взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), родителей и детей.

В ходе организации квест-игр возможно вовлекать детей разного возраста, что способствует раскрепощению детей, их всестороннему развитию, созданию положительного эмоционального настроения, развитию социально-коммуникативных качеств путем коллективного решения общих задач (умение действовать в команде; помощь и взаимовыручка; внимательность и смелость), побуждение к познавательно-исследовательской деятельности путем решения проблемных ситуаций, развитие целенаправленной мотивации, эмоциональной и интеллектуальной активности ребенка, развитие коммуникационных взаимодействий между детьми, что стимулирует общение и служит хорошим способом сплотить играющих.

При организации квест-игры применяем такие методы и приемы, как:

- создание проблемной ситуации;
- игра-путешествие;

- театрализованная форма;
- праздник;
- поиск клада;
- сюрпризный момент и др.

Кроме того, активно привлекаем родителей к участию и организации квеста.

Таким образом, используя квест-игры, мы не только обеспечиваем психологическое благополучие детей в условиях образовательного процесса, но и приобщаем родителей к образовательному процессу, тем самым формируем доверительные взаимоотношения детский сад – семья.

### *Библиографический список*

1. Андреева М.В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.
2. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». URL: <http://ito.bitpro.ru/1999>
3. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002. № 7.

## **СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**А.В. Осокина, И.П. Бекасова**  
*МБДОУ № 268, г. Красноярск*

**Р**ебенок дошкольного возраста – это юный исследователь, который каждый день открывает для себя что-то новое, маленькими шажочками познает этот мир. С самых первых дней жизни ребенка у него формируется собственное мнение об окружающем мире. Приходя в детский сад, дети каждый день соверша-

ют открытия и осваивают новые виды деятельности. И чем старше дети становятся, тем больше проявляется их собственная инициатива в разных видах деятельности. Для обеспечения психологического благополучия детей в условиях образовательного процесса очень важна и необходима поддержка взрослых, вера в способности детей.

В «Справочнике по психологии и психиатрии детей и подростков» инициативность определяется как «характеристика деятельности, поведения и личности человека, означающая способность действовать по внутреннему побуждению, в отличие от реактивности – поведению, осуществляемому на внешние стимулы. Инициативность – это индикатор развития деятельности и личности, особенно на ранних этапах развития. Инициативный ребенок – успешный ребенок, психологически устойчивый, готовый к дальнейшему обучению в школе.

Согласно ФГОС ДО, поддержка инициативы детей является одним из основных принципов дошкольного образования. Следуя требованиям стандарта, одна из главных задач педагогов – создание условий для благоприятной работы с детской инициативой.

Рассмотрим способы поддержки и развития детской инициативы, успешно применяемые в нашем дошкольном образовательном учреждении (ДОУ).

Каждый день мы начинаем с проведения «детского совета» (по Л.В. Свирской). В нашей группе это вошло в традицию. Проходит «детский совет» в формате утренних и вечерних кругов. Данная технология обучения, основанная на «субъект-субъектном» подходе, предусматривает полноправное участие ребенка в образовательном процессе. Позволяет каждому ребенку активно участвовать в обсуждении проблем, выборе и принятии решений. На утреннем круге детям предлагается самостоятельно сделать выбор в содержании образовательной деятельности грядущего дня, предложить свои варианты и идеи, поделиться новостями из собственной жизни. Обмен новостями позволяет услышать друг друга, узнать что-то новое. И, так как темы разговора выбираются самими детьми, разговор становится открытым и искренним, что обеспечивает психологический комфорт детей.

Проявление детской инициативы на утреннем круге может трансформироваться в успешный проект для всей группы.

Приведем такой пример. Девочка утром рассказала, что она с родителями была на экскурсии в кинотеатре. Там им показывали, как создаются мультфильмы. Она предложила детям организовать игру в кинотеатр и создать свой мультфильм. Так, опираясь на детскую инициативу, началась работа над проектом. Вечерний круг позволяет подвести итоги проделанной работы, услышать мнение каждого ребенка о прошедшем дне. Сделанные выводы позволяют спланировать ход дальнейшей совместной деятельности в группе и выявить новые детские предпочтения для продуктивной деятельности.

Структура детского совета выглядит следующим образом:

- Ритуальное приветствие (позволяет объединить детей, настроить их на совместную деятельность и избежать проблем с дисциплиной).

- Беседа на свободные темы, обмен новостями (важная часть детского совета – это возможность дать высказаться каждому ребенку на тему, которую он выберет сам).

- Поиск мотивации и темы для будущего проекта.

- Выявление потребностей и запросов детей, опираясь на их инициативу (метод трех вопросов).

- Планирование совместной деятельности.

Опираясь в своей работе на детскую инициативу, необходимо развивать у детей способность управлять своей свободой и выбирать содержание своего обучения. Для этого в группе создан центр «Я выбираю». В центре наглядно представлены варианты различных видов деятельности, игровых и образовательных центров, наборы заданий и т.д. Ребенок, изучив предложенный спектр занятий, самостоятельно делает выбор, обозначив его в центре. Для этого у каждого ребенка есть личный брелок, который он может прикрепить к картинке, где хочет заниматься. Такой центр формирует у ребенка навыки саморегуляции и обдуманного подхода к выбору деятельности, основываясь на собственных интересах.

Особой технологией реализации образовательного процесса для дошкольных учреждений является «клубный час». В опре-

деленные день недели и время (которое заранее определяется педагогическим коллективом) в саду начинают работать тематические площадки разной направленности (творческие, образовательные, спортивные и т.д.). Каждый ребенок, опираясь на собственное желание, в течение часа может свободно посещать любые площадки и перемещаться по детскому саду. О начале клубного часа и о его завершении информирует общий звонок. Каждый детский сад определяет для себя время и частоту проведения клубного часа, правила проведения и тематику площадок.

Представленные технологии позволяют формировать активную, самостоятельную и инициативную позицию ребенка и поддерживают устойчивый познавательный интерес, обеспечивая психологическое благополучие детей в условиях образовательного процесса.

### ***Библиографический список***

1. Москалева Л.Ю., Дарченко М.В. Технология «детский совет» – технология «субъект-субъектного» взаимодействия // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 206 с.
2. Свирская Л.В. Методика ведения педагогических наблюдений. Образовательные проекты. СПб.; М., 2010.
3. Свирская Л.В. Утро радостных встреч. Изд-во «Линка-Пресс», 2010. 210 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М., 2013.
5. Циркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. Изд-во «Санкт-Петербург», 2004. 896 с.

## **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУКИ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ**

**Т.А. Потекина**

*МБДОУ «Детский сад № 20», г. Иланский*

**Д**остаточно часто возникает вопрос, который волнует как многих родителей, так и педагогов. Как правильно подготовить ребенка к школе? Что для этого необходимо делать?

Уровень развития мелкой моторики является одним из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Известному педагогу В.А. Сухомлинскому принадлежит высказывание: «Источники способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» [9].

Исследованиями ученых института физиологии детей и подростков Санкт-Петербургской академии психологических наук (М.М. Кольцова, Е.И. Исенина, Л.В. Антакова-Фомина) была подтверждена связь интеллектуального развития и моторики руки. Ученые указали, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук. Ребенок с хорошо развитой мелкой моторикой пальцев и кисти имеет более развитые отделы головного мозга, отвечающие за речь. Если движение пальцев рук соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы, если движение пальцев отстает, то задерживается и речь детей.

Развитие мелкой моторики пальцев рук оказывает влияние не только на речевое развитие, но и на внимание, память, мышление, а также на координацию движений, овладение ребенком навыком письма [6]. Тренировка пальцев рук стимулирует умственное развитие и способствует выработке основных элементарных умений, таких как одевание, раздевание, расстегивание и застегивание пуговиц, манипулирование ложками, ножницами.

Недостаточное развитие всего вышеперечисленного может привести к возникновению тревожного состояния ребенка в школе и негативного отношения к учебе. Поэтому в дошкольном возрасте необходимо уделять особое внимание развитию мелкой моторики и координации движений рук, т.к. стимулируя центры отделы мозга, отвечающие за движения пальцев рук, активизируются и соседние отделы, отвечающие за речь, которые близко расположены друг к другу, что доказано многочисленными исследованиями ученых [6].

На основе теоретического анализа методической литературы [1; 2; 3; 10] была составлена программа диагностики развития мелкой моторики руки. В программу были включены следующие

диагностические методики: графомоторная проба (А.А. Романова), пробы моторной одаренности (Н.И. Озерецкий), диагностические задания для выявления уровня сформированности мелкой моторики пальцев (О.В. Бачина, Н.Ф. Коробова), методика «Домик» (Н.И. Гуткина), тест «Кулак – ребро – ладонь» (А.Р. Лурия).

Изучение актуального уровня развития мелкой моторики рук детей старшего дошкольного возраста (начало уч. года) показало, что такие показатели развития мелкой моторики могут оказаться недостаточными для успешного овладения основными навыками учебной деятельности в начальной школе.

Изучив результаты диагностики, нами была разработана и внедрена психолого-педагогическая программа «Наши умелые ручки» для развития мелкой моторики руки детей старшего дошкольного возраста.

Цель программы: развитие мелкой моторики руки, познавательных процессов (внимания, мышления, памяти, зрительного и слухового восприятия, воображения и речи) и творческих способностей дошкольников.

Поддерживать интерес детей к работе помогают разнообразные методы и приемы, техники, они придают занятиям увлекательную форму.

Использовались следующие формы работы:

Традиционные:

- самомассаж кистей и пальцев рук;
- игры с пальчиками с речевым сопровождением; пальчиковая гимнастика без речевого сопровождения; пальчиковые кинезиологические упражнения («гимнастика мозга»). С помощью упражнений, предложенных И. Деннисоном и Г. Деннисоном, компенсируется работа левого полушария;
- игры: мозаика, конструкторы, шнуровки, пирамиды и т.д.;
- игры на развитие тактильного восприятия – определение предметов на ощупь: «Гладкий – шершавый», «Найди такой же на ощупь», «Чудесный мешочек» и т.д. Рука дает информацию: о весе, мягкости – твердости, гладкости – шероховатости, сухости – влажности предметов;
- кукольные театры: театр теней, перчаточный, пальчиковый;

– графические упражнения: штриховка, дорисовка картинки, соединение по точкам; графический диктант; продолжение ряда;

– предметная деятельность: игры с бумагой, пластилином, песком, водой, рисование мелками и т.д.

Нетрадиционные:

– самомассаж кистей и пальцев рук с грецкими орехами, карандашами, массажными щетками и т.д.;

– игры с пальчиками, с использованием разнообразного материала: бросовый, природный, хозяйственно-бытовой.

На каждом занятии мы играем с детьми в пальчиковые игры без речевого и с речевым сопровождением. Использовались игры: «Вышли пальчики гулять», «Хлопки в ладоши» и др. Пальчиковые игры являются одним из самых доступных видов работы по развитию мелкой моторики. Простые движения помогают убрать напряжение не только мышц руки, но и расслабить мышцы всего тела. Методика и смысл данных игр состоит в том, что нервные окончания рук воздействуют на мозг ребенка и мозговая деятельность активизируется [6].

Игры сопровождаются речевыми формами: потешки, стишки, поговорки. Такие игры очень эмоциональны, увлекательны и интересны. Они способствуют развитию речи, творческой деятельности. В ходе пальчиковой игры дети, повторяя движения, активируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности [6; 7].

Также на занятиях используются игры с различными предметами и материалами. Достоинством данных игр является то, что для их проведения не требуются какие-то специальные игрушки, пособия и т.п. В деятельности детей используются подручные материалы, предметы домашнего обихода (прищепки, пуговицы), мелкие предметы, бросовый материал (бусинки, скрепки, пробки и т.д.). Например, упражнение «Карандаш», «Два ореха», «Нарисуй...», «Пуговичная мозаика», «Щетка для волос», «Я колючек не боюсь!».

Активно используются бытовые бельевые прищепки. С их помощью можно конструировать, использовать прищепки для массажа и самомассажа. Эти упражнения накладываем на дет-

ские стихи, тем самым развиваем помимо мелкой моторики рук темпо-ритмическую сторону речи.

Особенно детям нравятся игры с крупами и семенами:

– найди, в каком мешочке находится горох, гречка, манка, семена подсолнечника, тыквы и т.д.;

– выложи фигурку по шаблону (яблоко, грушу и т.д.) фасолью, гречкой, манкой и т.д.;

– выложи фигуру, чередуя красную и белую фасоль;

– выложи букву (любую) алфавита семенами тыквы, гречки и т.д.;

– выложи фигуру большим и указательным пальцами правой (левой) руки и т.д.

В работе с детьми используется и бросовый материал – крышки от пластиковых бутылок. С помощью их можно создать любые поделки. Также детям очень нравятся игры соревновательного характера, например, «Собери цепочку» из скрепок.

Кроме того, используются нетрадиционные техники рисования – это рисование пальчиками, ладошками, штампиками. Используются различные нетрадиционные техники: монотипия, набрызг, кляксография, тампонирование и др. Опыт работы с детьми в детском саду показал, что рисование необычными способами и использование при этом материалов, которые окружают нас в повседневной жизни, вызывают у детей радостное настроение. Дошкольники обретаю уверенность в себе, преодолевают «боязнь чистого листа бумаги» и начинают чувствовать себя маленькими художниками и волшебниками.

Развивая мелкую моторику, нужно не забывать о том, что у ребенка две руки. По возможности необходимо дублировать все упражнения, чтобы дети выполняли задания правой и левой рукой. Развивая правую руку, мы стимулируем развитие левого полушария мозга. И, наоборот, развивая левую руку, мы стимулируем развитие правого полушария [2].

Это все помогает подготовить руку ребенка к письму, развить пространственное воображение, научить ребенка ловкости при обращении с ручкой и карандашом и точности в движении руки, что дает возможность заложить основу для формирования

правильного письма. Такая работа способствует развитию речи, внимания, памяти, мышления, координации.

Во время занятий необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его возраст, настроение, желания и возможности. Важно проводить работу регулярно, систематически; заботиться о том, чтобы деятельность ребенка была успешной, тогда подкрепляется его интерес к играм и упражнениям.

Очень важно, чтобы и в повседневной деятельности у детей развивались точность движений руки, ловкость пальцев, сила кисти и другие качества, которые будут необходимы для успешного обучения письму. Кроме того, успешность работы по формированию этого навыка зависит от ее систематичности, а это условие может быть выполнено только при взаимодействии дошкольного учреждения и семьи. Поэтому важным является работа не только с педагогами, но и с родителями. На встречах с родителями воспитанников необходимо обратить внимание на то, что начинать работу по развитию мелкой моторики надо с самого раннего возраста, задолго до поступления в школу. Уже в раннем детстве можно выполнять массаж пальчиков, что влияет на активные точки, которые связаны с корой головного мозга. Малышам от года до трех лет уже необходимо давать простые упражнения, доступные их возрасту, например «Сорока». Детям постарше задания должны усложняться. Очень важно, чтобы эти задания приносили детям радость и носили систематический характер.

Для родителей и педагогов были подготовлены консультации и разработаны памятки по темам: «Зачем нужна мелкая моторика?», «Приемы развития мелкой моторики», «Рекомендации по проведению пальчиковой гимнастики», «Нетрадиционные техники рисования в детском саду и их роль в развитии детей дошкольного возраста».

На начало года у большинства детей мелкая моторика рук была недостаточно развита. Дошкольники напряженно и «неловко» держали карандаш, сильно давили на бумагу, движения пальцев рук у них плохо управляемые. Повторная диагностика показала положительную динамику развития мелкой моторики у детей. Малыши стали более внимательными и уверенными в себе,

меньше делать ошибки в заданиях на мелкую моторику рук, лучше рисовать, раскрашивать, вырезать из бумаги. Видна положительная динамика и в речевом развитии.

### ***Библиографический список***

1. Афонькина Ю.А., Белотелова Т.Э., Борисова О.Е. Психологическая диагностика готовности к обучению детей 5–7 лет. М.: Диагностический журнал, 2011. 62 с.
2. Бачина О.В., Коробова Н.Ф. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6–8 лет: практическое пособие для педагогов и родителей. М.: Аркти, 2006. 88 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. 4 изд. СПб.: Питер, 2007. 208 с.
4. Деникеева Ф.И., Галиева Ф.Л. Развитие мелкой моторики и сенсорики с помощью пуговиц // Дошкольное воспитание. 2013. № 2. С. 69–73.
5. Желонкина С.Г. Обучение детей старшего дошкольного возраста технике работы с манной крупой // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/610855/>
6. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 2003. 214 с.
7. Савина Л.П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. М.: Родничок, 1999. 344 с.
8. Солнцева В.А. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики у дошкольников и младших школьников. М.: АСТ, 2008.
9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1985.
10. Стефанова Н.Л. Комплексные занятия с детьми 3–7 лет. Формирование мелкой моторики, развитие речи. ФГОС ДО. Изд-во «Учитель», 2017.
11. Логоша Г.Е., Симонова Е.С. Развитие мелкой моторики у малышей // Молодой ученый. 2017. № 46. С. 299–302.

## **ВОЛЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК ОСНОВА ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ШКОЛЕ**

**А.В. Самсонкина, О.М. Вербянова**  
*КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

**Н**ачальный этап систематического школьного образования всегда связан с новым типом отношений, с физиче-

ской средой, взрослыми, новыми по содержанию и формами деятельности, среди которых ведущей является учебная деятельность [6, с. 23]. Важно подготовить ребенка к этому этапу в жизни посредством формирования психологической готовности к школе.

Педагогическая практика показывает, что подавляющее большинство детей, которые в первом классе демонстрировали признаки адаптированности к школьной жизни, развитую волю, успешно выполняли задачи учителя и, что особенно важно, испытывали удовольствие от своих успехов. Эти дети, как правило, хорошо учатся не только в начальной, но и в основной и старшей школе [8, с. 122].

Степень сформированности компонентов готовности к школе определяет психологическое благополучие ребенка. Безусловно, крайне важны такие компоненты, как: мотивационная готовность, интеллектуальная готовность, готовность ребенка в сфере общения. Но наиболее важная, на наш взгляд, является волевая готовность ребенка к школьному обучению. Данное убеждение основано на том, что воля – это интегральное качество, которое регулирует деятельность и обеспечивает успешность в учебной деятельности и деятельности общения, а, значит, обеспечивает психологическое благополучие ребенка.

Так, в исследованиях Н.Г. Лускановой [1, с. 32] у детей первого класса были обнаружены определенные признаки хорошей адаптации к школе. Такие дети позитивно относятся к школе, воспринимают адекватно требования взрослых; легко усваивают учебный материал; усердно и внимательно слушают инструкции, объяснения учителя; выполняют задачи без внешнего контроля. Отсюда можно сделать следующие заключения. Прежде всего, именно такие характеристики ребенка с хорошей адаптацией обеспечивают его психологическое благополучие. Кроме того, данные характеристики напрямую связаны с волевым компонентом готовности к школе.

Таким образом, в период дошкольного возраста воспитывающим взрослым (педагогам и родителям) обратить особое внимание на важность и необходимость формирования волевых черт

характера ребенка. Формирование качеств характера, в первую очередь воли, будет связано с преодолением трудностей в объективной деятельности и коммуникации. При выборе вида деятельности для ребенка необходимо постепенно перейти от просто интересной к менее интересной, но более важной деятельности. В этом случае степень трудности должна возрастать. Первоначально мероприятия предлагаются взрослыми, а затем сам ребенок должен перейти к свободному выбору [4, с. 201].

Чтобы укрепить характер ребенка в коммуникации, желательно включить его в сюжетно-ролевые игры, где ему придется адаптироваться к индивидуальным особенностям других детей. Лучше, если дети, которые существенно отличаются друг от друга, выступают в качестве партнеров для общения, потому что это требует различного межличностного поведения. Кроме того, необходимо усложнять задачи, которые решаются при взаимодействии с другими детьми.

Очень важно, чтобы в этом возрасте дети участвовали в домашнем хозяйстве, где они получали необходимые навыки и умения для будущей жизни (забота о доме и животных, навыки самообслуживания и т.д.) [5, с. 110]. Необходимо, чтобы у ребенка было свое место дома, где он мог чувствовать себя хозяином. Постепенно инициатива в делах должна быть передана ребенку, он должен обладать необходимыми жизненными знаниями, навыками и умениями [8, с. 92].

Особую роль в обеспечении психологического благополучия детей играют учителя, которые оказывают помощь в процессе адаптации [7, с. 71].

Основные принципы психологической помощи учителя ребенку в школе и дома по А. Лунькову:

1. Помощь должна осуществляться в текущей ситуации, например, при выполнении задания на дом, чтобы поддерживать мотивацию ребенка.

2. Давать ребенку чувствовать любовь независимо от школьных успехов.

3. Ограничить время занятий до полутора часов, но проводить их с полной отдачей.

4. Исключить оценочные высказывания.

5. Учитывать естественные темпы ребенка.

6. Развивать устную речь и максимально использовать умственную энергию ребенка. Для этого взрослый должен взять на себя «черновую» работу, например, писать задание за ребенка, позволяя ему сконцентрировать силы на решении задачи в уме.

7. Необходимо включить в обучение элементы игры [3, с. 66].

Таким образом, обеспечение психологического благополучия детей связано с процессами, протекающими в процессе адаптации. Важной составляющей благополучия детей является процесс становления и укрепления их характера, прежде всего воли. Данное качество позволяет ребенку преодолевать трудности в предметной деятельности и общении, а следовательно, получить необходимые умения и навыки для будущей жизни.

### *Библиографический список*

1. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: сб. метод. мат. для админ., педагогов и шк. психол. М.: Педагогический поиск, 2007.
2. Андрющенко Т.Ю. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения // Вопросы психологии. 2003. № 1.
3. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
4. Божович Л.М. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2008. 267 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 2003. Т. 5. 251 с.
6. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. М., 2009.
7. Детская психология: методические указания / авт.-сост. Р.П. Ефимкина. Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 2005.
8. Милославова И.А. Роль социальной адаптации. Л., 2004. 284 с.

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Ю.Н. Федорова**

*МАДОУ № 65, г. Красноярск*

**С.Н. Орлова**

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

**А**ктуальность исследования определяется тем, что в последние годы становится все больше детей с нарушениями психоэмоционального развития, к которым относятся эмоциональная неустойчивость, агрессивность, тревожность, враждебность, наличие страхов, что приводит к трудностям во взаимоотношениях с окружающими. На фоне таких нарушений растет и число детей с эмоционально-волевыми расстройствами, астено-невротическими состояниями, невротизмами и различными формами психопатических заболеваний.

Наиболее частыми причинами невротического состояния ребенка являются возрастание объема учебно-познавательного материала и физическая неготовность его к предлагаемым учебным нагрузкам. Передается детям и состояние нервного напряжения родителей из-за стрессовых семейных ситуаций.

В статье на основании изучения теоретических аспектов обосновываются возможности обеспечения психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста посредством физической культуры в практической деятельности.

Под психологическим благополучием понимают «субъективное явление, представленное целостным переживанием счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью» [6].

Как отмечают О.О. Андронникова и Е.В. Ветерок, «состояние психологического благополучия определяет отношения с другими людьми, возможности саморазвития, переживание смысла и цели жизни, самопонимание и самопринятие» [1]. Кроме того, эти авторы выделяют как важное условие обеспечения психологического благополучия личности наличие опыта преодоления трудностей, завершающийся успехом.

Одним из способов влияния на психическое состояние ребенка является занятие физической культурой и спортом, которое обеспечивает гармоничное развитие личности ребенка-дошкольника.

Физическая культура традиционно рассматривается как средство физического совершенствования человека. Вместе с тем многочисленные исследования ученых (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Валлон, М.М. Кольцова и другие) свидетельствуют о первостепенной роли движений в становлении психических функций ребенка. В исследованиях Г.А. Каданцевой, А.С. Дворкина, Ю.К. Чернышенко, В.А. Баландина, Н.И. Дворкина, В.А. Пегова рассмотрена взаимосвязь между показателями физических и психических качеств у дошкольников. Доказано положительное влияние активной двигательной деятельности на умственную работоспособность (Н.Т. Терехова, А.В. Запорожец, А.П. Ерастова и другие). Значит, будет уместным говорить и об обратной зависимости, то есть от уровня развития физических качеств детей будет зависеть психическое развитие ребенка.

Наибольшей потребностью в достижении психологического благополучия, на наш взгляд, обладают дети старшего дошкольного возраста.

В этом возрасте формируется произвольность психических процессов: внимания, памяти, овладение эмоциями и тому подобные. Ребенок способен не только поставить цель, принять решение, приложить усилия, чтобы преодолеть трудности, но и способен оценить последствия принимаемых решений.

Ведущей деятельностью старших дошкольников остается игровая деятельность. Совершенствуется сюжетно-ролевая игра, в которой дети отображают события общественной жизни, часто далеко выходящие за рамки их личного опыта. В процессе игры воспитывается воображение, уверенность в себе, мужественное преодоление трудностей, развивается чувство коллективизма, умение строить взаимоотношения с людьми, правильно относиться к людям.

Также в процессе игровой деятельности формируются все стороны личности дошкольника, происходят значительные изме-

нения в его психике. Наличие двигательной деятельности игрового характера вызывает положительные эмоции, эмоциональный подъем (радость, удовольствие, приподнятость, воодушевление), создает у детей повышенный тонус всего организма, состояние психологического комфорта, усиливает физиологические процессы в организме и улучшает работу всех органов и систем.

Психологическое благополучие невозможно обеспечить без развития физических качеств человека. Физические качества человека – это сила, ловкость, быстрота, выносливость, гибкость. Благодаря физическим качествам возможна физическая активность человека, проявляющаяся в целесообразной двигательной деятельности.

Развитие физических качеств детей – это одна из важнейших задач физического воспитания в ДОО. Для воспитания нужных двигательных качеств, помимо традиционных методов (наглядных, словесных, практических), используются и специальные методы: развитие силы, ловкости, быстроты, выносливости, гибкости [4, 292–293].

Не раскрывая подробно методику физического воспитания ребенка, кратко охарактеризуем практические задачи обучения этим качествам.

Задачи в развитии силы связаны, прежде всего, с формированием осанки и укреплением отстающих в развитии мышечных групп. В развитии силы у старших дошкольников следует считать метод повторных усилий. Когда упражнения повторяются многократно (8–12 раз), то это способствует утомлению мышечных волокон и росту мышечной массы. Необходимо также учитывать темп выполнения упражнений: чем он выше, тем меньшее количество раз должно выполняться.

Эффективны для развития силы упражнения с набивным мячом, которые включают в себя: поднятие, опускание, приседания, прокатывание, броски. Для мальчиков используются силовые упражнения (отжимы от пола 5–10 раз), игровое упражнение «тележка» (ходьба на руках в паре).

Для развития ловкости необходимы сложные упражнения по координации и условиям проведения: применение необычных

исходных положений (бег и исходное положение: стоя на коленях, сидя, лежа); прыжок из исходного положения, стоя спиной к направлению движения, изменение скорости или темпа движения; быстрая смена различных положений. Наиболее эффективными для развития ловкости являются использование повторного и игрового методов, соревновательного метода.

Воспитание ловкости можно осуществлять с помощью игр, которые относятся к «Школе мяча» («Старая лапта», «Летучий мяч», «Запрещенное движение», «Тень», «Фокины дети», «Зеркало») [5, с. 127].

Для развития быстроты движений могут быть использованы следующие упражнения: бег в быстром и медленном темпе, бег с ускорением по прямой по диагонали. Для развития умения поддерживать темп движений на протяжении некоторого времени эффективным является бег на короткие дистанции: 15, 20, 30 м. Для обучения быстрому началу движений может применяться бег с ускорением по сигналам; старт из разных исходных положений.

Для развития быстроты движений используются следующие методы: игровой метод, метод облегченных внешних усилий (уменьшение дистанции, высоты), метод многократного повторения скоростных упражнений, соревновательный метод.

Для развития быстроты движений можно использовать подвижные игры («Наоборот», «Тень», «Голубки») и игры с мячом.

В развитии физических качеств важное место отводится обучению выносливости, которая формирует волевые качества ребенка. Ребенок учится управлять собой, преодолевает трудности и набирает опыт, необходимый для обеспечения психологического благополучия.

Для развития выносливости используются упражнения циклического характера (ходьба, бег, прыжки, плавание). Хорошо использовать метод игры скоростей, который заключается в непрерывном движении, но с изменением скорости на отдельных участках движения. Эффективным является интервальный метод (постепенное увеличение длительности выполняемых двигательных действий при сохранении достаточной интенсивности, чере-

дуемое с паузами отдыха, где интервалом отдыха служит обычно ходьба либо медленный бег).

Для развития гибкости используются следующие методы: метод многократного растягивания, игровой метод, музыкально-ритмические упражнения.

Большую эффективность в развитии гибкости можно обеспечить, используя систему стрейчинга. Э.Я. Степаненкова исследовала возможности использования этой системы у дошкольников.

Стрейчинг – это специально разработанная система упражнений, направленных на совершенствование гибкости и подвижности в суставах, а вместе с тем и на укрепление этих суставов, тренировку мышечно-связочного аппарата с целью улучшения эластических свойств, создание прочных мышц и связок [5, с. 117].

Стрейчинг представляет метод фиксированной растяжки, когда с помощью медленных и плавных движений (сгибаний и разгибаний) принимается и удерживается в течение некоторого времени определенная поза, обеспечивающая равномерное растягивание определенных участков мышц.

С помощью стрейчинговых упражнений снимаются не только очаги мышечного напряжения, но и происходит их расслабление, что обеспечивает двигательную свободу ребенку, так необходимую для познания им своего внутреннего мира. Правильное использование стрейчинговых упражнений обеспечивает не только физическое, но и психическое здоровье ребенка.

Следует отметить, что для эффективного решения задач физического воспитания детей предпочтение следует отдавать тем методам, которые оказывают общеукрепляющее действие на организм ребенка, повышают его выносливость, содействуют оптимизации двигательной активности.

В процессе физического воспитания дошкольника необходимо обеспечить индивидуально-дифференцированный подход к ребенку, учитывая состояние здоровья, уровень физической подготовленности и двигательной активности, а также особенности психоэмоциональной сферы личности ребенка.

С учетом вышеизложенного мы делаем вывод.

Под психологическим благополучием понимается субъективное ощущение счастья и удовлетворенностью собой. Обеспечить психологическое благополучие детей старшего дошкольного возраста возможно посредством физической культуры.

Такую возможность можно осуществить за счет структурно-содержательного наполнения основных форм физического воспитания детей специально подобранными средствами и методами физической культуры. При этом должно быть соблюдено основное условие обеспечения психологического благополучия детей – это использование индивидуально-дифференцированного подхода к каждому ребенку.

Следует подчеркнуть, что особенностью физического воспитания дошкольников является игровая форма проведения физкультурных занятий. Именно игра способствует развитию мотивационной и эмоциональной сфер ребенка, формирует все стороны его личности, а дошкольный возраст является важнейшим периодом формирования личности. Это обязывает дошкольные образовательные организации основательно работать над вопросами физического воспитания, реализация которых в итоге обеспечивает возможность психологического благополучия дошкольников.

### ***Библиографический список***

1. Андронникова О.О., Ветерок Е.В. Психологическое благополучие и здоровье как актуальная потребность современного человека в рамках девиктимизации // Вестник Кемеровский государственный университет. 2016. № 1 (65). С. 72–76.
2. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): Программно-методическое пособие. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. 296 с.
3. Курамшин Ю.Ф., Григорьев В.И., Латышева Н.Е. Теория и методика физической культуры: учебник для вузов. М.: Советский спорт, 2004. 463 с.
4. Микляева Н.В., Микляева Ю.В., Виноградова Н.А. Теоретические основы дошкольного образования: учебник для СПО / под общ. ред. Н.В. Микляевой. 2 изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016. 496 с. Серия: Профессиональное образование.

5. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
6. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 299 с.

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ  
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ  
В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

**Ю.В. Юркова**

*МБДОУ «Подтесовский детский сад № 29»,  
Енисейский район Красноярского края*

**О.М. Вербианова**

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

**О**беспечение психологического благополучия детей – важное условие достижения целевых ориентиров современного дошкольного образования [6]. Психологическое благополучие ребенка связано с освоением им позиции субъекта деятельности, когда он становится носителем активности, проявляет творчество, необходимостью лично ориентированного подхода педагога, направленного на формирование у него позитивной самооценки, развитием коммуникативных навыков. Выполнение всех этих условий обеспечивает интегративный подход к реализации художественно-эстетического направления в развитии детей, где создание нового продукта творчества (коллективного или индивидуального) происходит посредством не одного, а различных видов художественно-творческой деятельности, что увеличивает шансы ребенка проявить активность и стать успешным. Такой способ организации образовательной деятельности можно рассматривать как путь яркого проявления ребенком себя, своих особенностей и своей неповторимости [2]. Кроме этого, при интегра-

тивном подходе коллективная творческая деятельность становится более интересной и увлекательной для своих участников, так как отличается ярким и необычным содержанием [4], а это способствует сплочению детского коллектива, развитию коммуникативных навыков.

В статье представлен опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста, направленной на формирование у них положительной самооценки и коммуникативных навыков, основанной на интеграции искусств: изобразительного, театрального, литературного творчества и восприятия музыки. Поскольку при интеграции только один вид искусства должен быть стержневым, а другие – служить для дополнения образа [4], в качестве доминирующего искусства была выбрана музыка. При выполнении каждого из заданий творческая деятельность детей была направлена на создание только одного художественного образа выразительными средствами различных искусств.

В работе с детьми были использованы методические приемы, предложенные:

– А.Г. Гогоберидзе и В.А. Деркунской: рисование образов, возникающих при восприятии музыкальных произведений; сочинение сюжетных историй, рожденных под впечатлениями от музыкальных образов [3];

– О.П. Радыновой, Л.Н. Комиссаровой: пластические импровизации при восприятии музыкальных образов [5];

– Н.А. Велугиной: «Музыкальные загадки», когда дети высказывают свои предположения о названии музыкальных произведений [1].

Использование этих приемов способствует проявлению детьми своей индивидуальности в выражении своих чувств и мыслей, своего отношения к образу в творческой художественной исполнительской деятельности, позволяет развивать гибкость и оригинальность воображения. В работе активно использовались оригинальные формы работы: создание мультфильма, создание авторских музыкальных иллюстрированных сказок. Такой подход обеспечивает интерес и наличие у детей более устойчивой мотивации к деятельности, кроме этого, каждый ребенок имеет возмож-

ность почувствовать свою значимость, уверенность в своих способностях, желание развивать свой творческий потенциал.

Реализованный комплекс мероприятий был разделен на три блока.

Занятия первого блока были основаны на интеграции восприятия музыки и изобразительного искусства. Детям было предложено прослушать «интересные истории, которые расскажет музыка». Особенно подчеркивалось, что музыка «рассказывает» свои истории всем детям, но никому не рассказывает одинаковых. После этого дети слушали музыкальное произведение, название которого не сообщалось, чтобы не ограничивать детское воображение. После прослушивания детям было предложено нарисовать то, что им «рассказала» музыка. Закончив рисование, дети рассказывали о своих работах. Поскольку в творческой деятельности не может быть правильных и неправильных ответов и решений, каждый ребенок получил положительную оценку результата своего творческого труда.

Занятия второго блока содержали в себе интеграцию музыки и театрального творчества. На этих занятиях детям предлагалось отгадать музыкальные загадки. После прослушивания музыкальных произведений, название которых также не сообщалось, дети выбирали из предложенных атрибуты, соответствующие, на их взгляд, образному содержанию музыки, и средствами пластических импровизаций воспроизводили особенности, характер, качества представляемого образа в зависимости от содержания, настроения, темпа музыкального произведения. Кроме того, дети в речи отражали свой выбор и свои действия.

Занятия третьего блока были основаны на интеграции музыки, изобразительного искусства и словотворчества. Здесь детям было предложено стать авторами собственной сказки, а также иллюстраций к ней. Содержание сказок определяли образы, возникающие у детей от прослушивания ряда музыкальных произведений, выбранных педагогом. Каждый ребенок индивидуально сочинял сказочную историю, прослушав поочередно фрагменты из нескольких музыкальных произведений. Каждый новый музыкальный образ соответствовал новому эпизоду сказки.

К ним ребенок-автор создавал иллюстрации. Далее педагог записывал голос ребенка, рассказывающего свою сказку, с помощью компьютерной программы, сканировал иллюстрации, делал монтаж видеофайла, добавляя фрагменты музыкальных произведений. При коллективном просмотре готовых работ каждый ребенок испытал радость успеха и гордость за свое собственное авторское произведение.

Кроме этого, в рамках третьего блока была организована коллективная творческая деятельность по созданию мультипликационного фильма.

Прежде чем приступить к работе, педагог знакомил детей с одной из техник создания мультфильмов «перекладывание», для этого состоялся просмотр готового мультфильма, созданного в этой технике, и показ педагогом способа и результата съемки. Далее дети в совместной работе сочинили сюжет будущего мультфильма на основе предложенного музыкального сопровождения. На этом этапе было важно научить детей работать в команде, учитывать и уважать мнение каждого участника, при этом не нарушать единого смыслового сюжета. Когда сценарий был готов, дети-мультипликаторы приступали к созданию фона, где будут разворачиваться задуманные события, и персонажей мультфильма, учитывая их действия, изменения в размерах по ходу съемки. Здесь дети договаривались, распределяли ответственность за реализацию этого этапа деятельности, учились понимать эмоции и желания другого. Следующий этап – достаточно долгий процесс съемки, но дети терпеливо ожидали своей очереди подойти к фотоаппарату, чтобы с удовольствием сделать снимок, не менее интересным делом для детей стало и «перекладывание» персонажей по плоскости. Все без исключения дети попробовали себя и в том и в другом.

Окончив съемку, педагог записывал с помощью компьютерной программы рассказ истории и реплики персонажей мультфильма, озвученные детьми. Заключительный этап работы – монтаж фильма, где дети стали наблюдателями и советчиками. Закончилось мероприятие торжественным просмотром готового мультфильма всего коллектива детского сада. Дети радовались

результату, видели восторг зрителей, слышали слова одобрения, адресованные всему детскому коллективу авторов, и в то же время каждому из них в отдельности, ведь ни один ребенок не остался в стороне: все проявляли интерес и активность, все были замечены и отмечены похвалой за наличие идей и индивидуальности в творчестве.

### ***Библиографический список***

1. Ветлугина Н.А., Дзержинская И.Л., Комиссарова Л.Н. и др. Методика музыкального воспитания в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1989.
2. Воеводина А.И., Горшунова С.В., Павлова Г.А. Особенности развития старших дошкольников в условиях интегрированной деятельности // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012.
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005.
4. Зацепина М.Б., Комарова Т.С. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2010.
5. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Дубны: Феникс, 2011.
6. 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.

## Раздел 7.

# СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

---

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ДЕТСКОМ САДУ ПРИСМОТРА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТУБЕРКУЛЕЗНОЙ ИНТОКСИКАЦИЕЙ

**Е.М. Алиева**

*МБДОУ № 176, г. Красноярск*

**В** настоящее время в России каждый третий ребенок дошкольного и школьного возраста является тубинфицированным (носительство туберкулезных палочек в здоровом организме). Такой ребенок не болен и не опасен для окружающих, но в случае снижения иммунитета риск развития у него заболевания резко возрастает [4].

В связи с этим актуальной проблемой ДООУ, работающего с тубинфицированными детьми, является организация психологически безопасной образовательной среды.

В психолого-педагогической литературе для специалистов, работающих с детьми с тубинтоксикацией, в основном раскрываются вопросы соблюдения санитарно-гигиенического и противоэпидемиологического режима, качества питания, регулирования физической нагрузки. В то же время практически отсутствуют работы, раскрывающие специфику организации психологически безопасной образовательной среды.

Основная цель работы дошкольных образовательных учреждений по работе с детьми с тубинтоксикацией – это проведение лечебно-профилактических мероприятий, направленных на предупреждение развития туберкулезных заболеваний у детей, проведение противорецидивного лечения детей с малыми и затихающими формами туберкулеза и разобщение детей с туберкулезными больными.

Специфика образовательного процесса в учреждении направлена на реабилитацию воспитанников с туберкулезной интоксикацией и реализацию образовательных программ. Реализуя основные задачи укрепления здоровья формирования здорового образа жизни, мы выделяем главную задачу – лечение и оздоровление воспитанников с туберкулезной интоксикацией.

Главным условием правильной организации работы с такими детьми является оздоровление. Проблема воспитания психологически благополучной личности напрямую связана со здоровьем этой личности.

Исследователи психологических особенностей детей с туберкулезной интоксикацией (Н.Ю. Исаева, О.А. Майорова, В.Б. Галкин, Л.И. Арчакова) отмечают снижение основных антропометрических данных, задержку физического развития и функционального созревания [4].

Нарушения равновесия нервной системы детей выражаются в изменении поведения ребенка: раздражительности, возбудимости, понижении внимания, в нарушении сна, быстрой утомляемости, плохом аппетите, что вызывает сдвиги сенситивных периодов возрастного развития, приводит к дефициту естественных потребностей ребенка в движении, игре, эмоциях, общении. Эти проблемы, как показывает практика, влияют на успешность обучения и адаптацию ребенка. Среди детей с тубинфицированной интоксикацией увеличена встречаемость негативных психоэмоциональных состояний, резко повышен уровень личностной и ситуативной тревожности, отмечается высокая подверженность действию стрессовых факторов, что создает условия для срыва адаптационных механизмов [4].

Таким образом, специфика психоэмоционального развития и поведенческие особенности детей с тубинфицированной ин-

токсикацией затрудняют процессы адаптации в образовательном учреждении и требует от учреждения организации психологически безопасной образовательной среды, обеспечивающих формирование психологически благополучной личности ребенка.

Под психологически безопасной развивающей средой понимают благоприятную среду жизни и деятельности человека, а также окружающие ее общественные, материальные и духовные условия, которые положительно влияют на здоровье личности. Психологически безопасная среда обеспечивает благоприятные условия жизнедеятельности человека, восстановления нарушенных функций организма с отсутствием воздействия негативных факторов на здоровье человека [2].

Под психологической безопасностью образовательной среды И.А. Баева понимает важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер, влияет на психическое здоровье субъектов образовательного процесса. Единое образовательное пространство направлено на сохранение и укрепление физического, психического, социального здоровья всех субъектов системы образования [1].

На уровне образовательной организации это выражается в системе мер, направленных на предотвращение угроз для позитивного, устойчивого развития личности. В практическом психологическом смысле – это создание и внедрение технологий сопровождения психологической безопасности образовательной среды [1].

Психологическую безопасность образовательной среды в ДОУ для детей с тубинфицированной интоксикацией мы рассматриваем с позиции здоровьесберегающего направления ее формирования. Свободное от психологического насилия, конструктивное межличностное общение формирует психологически здоровую личность. Поэтому важно в образовательном учреждении организовать такую образовательную среду, которая способствует созданию благоприятных условий для воспитания, обучения, позитивного развития личности обучающихся и развитию профессионального потенциала педагогов. Психологическая безопасность в образовательной среде позволяет создать условия для благоприятного эмоционального взаимодействия, открытых

доверительных отношений, личностного развития и укрепления психологического здоровья участников образовательного процесса. В этом контексте психологическую безопасность необходимо рассматривать как важнейший ресурс, который может направить вектор образовательной среды учебного заведения на дальнейшее развитие и сформировать состояние психологической защищенности участников учебно-воспитательного процесса. На первый план востребованных практических задач учебного заведения выдвигается задача становления такой социально значимой психолого-педагогической образовательной среды, которая будет являться ресурсом для основных субъектов воспитательно-образовательного процесса и способствовать минимизации неблагоприятного воздействия на обучающихся [5].

Психологически безопасной развивающей средой дошкольного учебного заведения называют в общем понимании соблюдение санитарно-гигиенических норм, воздушного и светового режимов и других аспектов во всех сферах организации жизнедеятельности ребенка в учебном заведении.

Психологически безопасную развивающую среду следует рассматривать как единую систему, которая имеет концептуальные основы реализации здоровьесформирующей и здоровьесберегающей деятельности в условиях учебного учреждения, методическое сопровождение данного вида деятельности и педагогический инструментарий.

Основными компонентами психологически безопасной среды, направленной на здоровьесбережение детей с тубинтоксикацией, можно отнести деятельностно-возрастной подход, обеспечение комфортности, функциональной надежности и безопасности, соблюдение высоких эстетических и гигиенических показателей.

Реализуя эти компоненты здоровьесберегающей среды, педагогический коллектив образовательного учреждения обеспечивает всестороннее гармоничное развитие личности тубинфицированного ребенка и минимизирует негативное влияние факторов окружающей среды на его психологическое и физическое здоровье [3].

Созданная психологически безопасная образовательная среда, воздействующая на тубинфицированного ребенка всей сово-

купностью средовых факторов. Это гигиенические, регламентированные СанПиНами (соблюдение освещенности: режима проветривания, требований к мебели и т.д.); воздушная среда, влияющая на сохранение здоровья дошкольников, видеоэкология, воздействующая на психику, а через нее на здоровье зрительных образов. При построении эффективного образовательного процесса немаловажна эмоционально-поведенческая среда.

Таким образом, психологическая безопасность образовательной среды в ДОУ для детей с тубинфицированной интоксикацией обеспечивается:

- внедрением инновационных программ и технологий здоровьесберегающего направления;
- организации благоприятного психологического климата в ходе реализации инновационных программ и технологий здоровьесберегающего направления;
- санитарно-гигиеническим состоянием предметно-игрового пространства образовательного учреждения;
- рациональной организации жизнедеятельности детей с учетом возрастных и психофизиологических особенностей;
- индивидуально-ориентированным подходом к обеспечению режима (отсутствие принуждения в выполнении отдельных его составляющих, учет степени адаптации, динамики работоспособности, изменение выраженности нагрузок в соответствии с состоянием ребенка, строгое дозирование физической нагрузки, специальный подбор закаливающих воздействий);
- формированием и повышением нервно-психической устойчивости, сочетание занятий с различной нагрузкой, снижение напряжения за счет внедрения специальных адаптированных здоровьесберегающих программ (например, лечебная гимнастика, система дыхательных упражнений, массаж биологически активных точек, аэрофитотерапевтические модули, песочная терапия, элементы музыкотерапии, пестовый фольклор, нервно-мышечная релаксация, «адаптационная юбка»);
- создание оптимальных гигиенических условий жизни (подбор специальных фитонцидосодержащих комнатных растений, адаптогенная диета).

Таким образом, реализация принципа оздоровительной направленности среды дошкольного образовательного учреждения предусматривает создание психологически безопасной развивающей среды, то есть среды, в которой ребенку безопасно и комфортно находиться, что, в свою очередь, способствует его гармоничному развитию. Создание такой здоровьесберегающей психологически безопасной развивающей среды – это процесс, который требует четкого осознания всеми участниками образовательного процесса значимости всех компонентов и условий в ходе его реализации.

### ***Библиографический список***

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 12–17.
2. Гурьева Д.Х. Психологическая безопасность личности в условиях образовательного процесса // Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы. СПб., 2014. 40 с.
3. Долгова В.И., Аплеева И.А. Здоровьесберегающая психологически безопасная развивающая среда дошкольного образовательного учреждения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 6 (136). С. 222–226.
4. Исаева Н.Ю., Майорова О.А., Галкин В.Б., Арчакова Л.И. Современные особенности эпидемиологии туберкулеза у детей Северо-Запада России // Саратовский научно-медицинский журнал. 2011. Т. 7. № 2. С. 518–522.
5. Сергеева О.М. Психолого-педагогические средства создания безопасного образовательного пространства для детей с туберкулезной интоксикацией в условиях ДОУ. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/04/25/statya-psikhologo-pedagogicheskie-sredstva-sozdaniya-bezopasnogo>

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНАЯ И БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА**

**О.М. Горюшкина**

*КГБОУ «Ачинская школа № 3», г. Ачинск*

**П**сихологически комфортная и безопасная образовательная среда является важным условием для психологического благополучия детей и подростков.

Среда человека – это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий. По теории педагога и психолога В.А. Ясвина, образовательная среда делится на физическую (пространственную), социальную, обучающую [1].

Именно с этой точки зрения мы рассмотрели образовательную среду нашей школы как условие для психологического благополучия обучающихся. Правильная организация школьной среды обеспечивает удовлетворение потребностей всех участников образовательного процесса.

Под физической (пространственной) образовательной средой понимается архитектура здания школы, внутреннее обустройство, дизайн. На первом этаже, в фойе, для родителей организована зона ожидания с диванами, информационными стендами, телевизором, где можно посмотреть различные видео с участием учащихся школы.

На третьем этаже расположены зоны отдыха для обучающихся с мягкими диванами, зелеными уголками с множеством растений. Школьные коридоры украшены картинами, творческими работами учеников. В каждом учебном кабинете начальной школы есть место для отдыха с настольными играми и книгами.

В школе оборудованы кабинеты: педагога-психолога, учителей-логопедов, учителя-дефектолога, сенсорная комната, библиотека, кабинет информатики, актовый зал, спортивный зал, зал хореографии, тренажерный зал, кабинет ЛФК, массажный кабинет.

Медицинскими работниками проводится соответствующее сопровождение учащихся. Уделяется большое внимание организации горячего питания детей как одного из факторов сохранения и укрепления здоровья.

Рассматривая пространственную среду с точки зрения безопасности и доступности, в школе работает видеонаблюдение, вход в учреждение оборудован пандусом, по коридорам первого этажа расположены поручни, на всех лестницах безопасные перила. Так как в школе обучаются дети-инвалиды, продолжается постоянное развитие доступной среды для всех категорий учащихся.

Социальная среда – это среда взаимоотношений. Организация социальной среды в нашей школе основана на совмест-

ной деятельности всех участников образовательного процесса: обучающихся, родителей, педагогов. Для профилактики и предотвращения конфликтных ситуаций в школе работает Служба медиации. Интеграция метода школьной медиации в образовательное пространство – это создание условий для принятия, освоения участниками образовательных отношений медиации как альтернативного способа разрешения конфликтов, создания безопасного пространства, позволяющего снижать риски острых опасных ситуаций, негативных последствий, условие целостности школьного сообщества, создания гуманной культуры отношений [2]. Учащиеся школы прошли обучение по программе «Группа равных». Они активно участвуют в решении конфликтных ситуаций в учреждении.

Классные и общешкольные мероприятия проходят в различных формах: проекты, интеллектуальные игры, научно-исследовательская деятельность в рамках школьного научного общества. Также проводятся спортивные соревнования, акции, квесты в рамках формирования здорового образа жизни. Дни самоуправления, соуправления, дни именинника, праздники как сложившиеся традиции школы. Во всех мероприятиях принимают участие родители обучающихся.

Одним из важных направлений школьного сообщества является участие и реализация социальных проектов. На территории школы реализованы такие проекты, как: «Территория семьи», «Растения дарят здоровье», «Школьный оазис», «Красота своими руками». Это помогает установить дружеские, доверительные отношения между учащимися, родителями, педагогами, раскрыться, узнать друг друга с различных сторон, почувствовать себя в безопасности.

Обучающая среда – это среда, в которой организуются процессы образования личности, результатом является приращение индивидуальной культуры учащегося [2]. В нашей школе обучаются дети с ОВЗ, дети-инвалиды. Для этих категорий учеников разрабатываются адаптированные программы с учетом рекомендаций ПМПК. Организовано сопровождение узкими специалистами: педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом. Педагоги школы в своей

работе используют индивидуальный подход, здоровьесберегающие технологии, бинарные и интегрированные уроки.

В школе работают специалисты дополнительного образования: музыканты, хореограф, спортивные тренеры по биатлону, шахматам, лыжам, гирям, теннису, тренер тренажерного зала, специалист по робототехнике. Ученики выбирают интересные для себя направления, посещают занятия, развиваются. Дети принимают активное участие в мероприятиях школьного, городского, краевого, всероссийского и международного уровней.

### ***Библиографический список***

1. Пригодич Е.Г., Тукалова М.А., Никитина Н.А. Интеграция метода школьной медиации в образовательное пространство школы. Красноярск, 2016.
2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

## **СОХРАНЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ПСИХОГИМНАСТИКИ**

**И.С. Грицына, С.А. Рудых**  
*МБОУ СШ № 88, г. Красноярск*

**О**дной из главных целей школьного образования является создание и поддержание психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Большое значение для развития личности имеет психическое здоровье, то есть состояние душевного физического и социального благополучия.

Для психического здоровья необходима сбалансированность эмоций, поэтому при обучении детей важно не просто научить их проявлять себя в процессе какого-либо действия с помощью положительных эмоций, но не бояться отрицательных, которые неизбежно возникают в процессе деятельности, творчества, так как

невозможно представить себе какую-либо деятельность без неудач, без ошибок и срывов [2]. Разбалансировка чувств способствует возникновению нестабильного психоэмоционального состояния, которое ведет к снижению работоспособности, познавательной активности и быстрой утомляемости.

Поэтому решение данной проблемы мы видим в использовании в своей работе психогимнастики.

Психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы) [3].

Психогимнастика возникла на стыке практической психологии и актерского искусства выразительных движений. Автором термина «психогимнастика» стала Гана Юнова – чешский психолог. В середине 1970-х гг. она создала систему приемов на основе психодрамы [1].

В работе с детьми мы используем упражнения для положительного эмоционального настроя ребенка на занятие, снятия эмоционального напряжения и психологической разгрузки. Приведем некоторые из упражнений, активно применяющихся на коррекционных занятиях.

#### **«Воздушные шарики»**

Цель: снять психологическое напряжение.

Все играющие стоят или сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».

Упражнение можно повторить 3 раза.

#### **«Штанга 1»**

Цель: расслабить мышцы спины.

Сейчас мы с вами будем спортсменами-тяжелоатлетами. Представьте, что на полу лежит тяжелая штанга. Сделайте вдох,

оторвите штангу от пола на вытянутых руках, приподнимите ее. Очень тяжело. Выдохните, штангу на пол, отдохните. Попробуем еще раз».

### **«Корабль и ветер»**

Цель: настроить группу на рабочий лад, особенно если дети устали.

«Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!»

Упражнение можно повторить 3 раза.

### **«Подарок под елкой»**

Цель: расслабление мышц лица, особенно вокруг глаз.

«Представьте себе, что скоро новогодний праздник. Вы целый год мечтали о замечательном подарке. Вот вы подходите к елке, крепко-крепко зажимаете глаза и делаете глубокий вдох. Затаите дыхание. Что же лежит под елкой? Теперь выдохните и откройте глаза. О, чудо! Долгожданная игрушка перед вами! Вы рады? Улыбнитесь».

### **«Дудочка»**

Цель: расслабление мышц лица, особенно вокруг губ.

«Давайте поиграем на дудочке. Неглубоко вдохните воздух, поднесите дудочку к губам. Начинайте медленно выдыхать, и на выдохе попытайтесь вытянуть губы в трубочку. Затем начните сначала. Играйте! Какой замечательный оркестр!»

### **«Танцующие руки»**

Цель: снять психоэмоциональное напряжение.

«Разложите большие листы оберточной бумаги (или старые обои) на полу. Возьмите каждый по 2 мелка. Выберите для каждой руки мелок понравившегося вам цвета. Теперь ложитесь спиной на разложенную бумагу так, чтобы руки, от кисти до локтя, находились над бумагой (иными словами, так, чтобы у детей был простор для рисования). Закройте глаза, и, когда начнется музыка, вы можете обеими руками рисовать по бумаге. Двигайте рука-

ми в такт музыке. Потом вы можете посмотреть, что получилось» (2–3 минуты). Игра проводится под музыку [4].

Таким образом, использование на занятиях элементов психогимнастики помогло детям научиться справляться с жизненными трудностями, преодолевать барьеры в общении, снимать психическое напряжение. У детей появились возможности для самовыражения, сформировалась положительная самооценка, повысилась эмоциональное и физическое благополучие. Самое главное, психогимнастика поспособствовала укреплению психического здоровья и предупреждению эмоциональных расстройств.

### ***Библиографический список***

1. Алябьева Е.А. Психогимнастика в начальной школе. М.: Сфера, 2004.
2. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
3. URL://[https://studwood.ru/1934757/pedagogika/psihogimnasticheskie\\_uprazhneniya\\_odno\\_sredstv\\_sohraneniya\\_psihicheskogo\\_zdorovya\\_detey\\_mladshego\\_shkolnogo](https://studwood.ru/1934757/pedagogika/psihogimnasticheskie_uprazhneniya_odno_sredstv_sohraneniya_psihicheskogo_zdorovya_detey_mladshego_shkolnogo)
4. URL: //<http://doshkolnik.ru/psihologiya/14952-kartoteka-popsihogimnastike.html>

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ**

**Н.М. Грязева**

*МКДОУ № 9, г. Канск*

**С**вою профессиональную деятельность педагогом-психологом осуществляю, работая в детском саду компенсирующего вида с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, поэтому моя главная задача – осуществление качественного коррекционно-развивающего процесса.

Выстраиваемая мною работа направлена на совершенствование духовного развития детей, укрепление их физического здоровья и создание условий для обеспечения базовых человеческих

потребностей, создание им индивидуального психологического комфорта через развивающие занятия, которые проходят в игровой форме с использованием инсценировок эпизодов знакомых сказок, обыгрыванием игрушек, игр-драматизаций.

Выбранный мною метод работы очень значим для реализации у детей скрытых возможностей и индивидуальных способностей, что обеспечивает им становление самопринятия и самоуважения, стимулирует формирование позитивной самооценки, положительных личностных качеств и психологического благополучия. Как правило, дети с нарушениями интеллекта совсем не умеют играть. Чаще они лишь однообразно манипулируют игрушками, например, одинаково и монотонно стучат о пол машинкой, куклой, игрушками, изображающими животных или кубиком. Воспитанники хотят откусить кусочек игрушки или облизывают ее. Это характерно для детей с глубокими интеллектуальными нарушениями.

Большое место в становлении игровой деятельности занимает драматизация знакомых сказок, литературных произведений. Опора на художественные произведения, в которых четко выражен характер действующих персонажей и их эмоциональное состояние, позволяет детям приобретать собственный опыт эмоционально окрашенного реагирования на ту или иную ситуацию, обогащая их чувственную сферу [1].

Для умственно отсталого ребенка необходимо адаптировать произведения, которые используются для игр-драматизаций, в то же время следует подготовить самих детей к изображению персонажей, к правильному изображению персонажей, к правильному воспроизведению и пониманию речевого материала, создать у них эмоциональное отношение к происходящему [7].

Драматизация, в основе которой лежит игра, близка и понятна детям с нарушением интеллекта. Игра у особенного ребенка является, пожалуй, основным видом деятельности, с помощью которого он овладевает знаниями о внешнем мире. Им сложно решить ту или иную, даже самую простую, проблемную ситуацию. На мой взгляд, только в игре-драматизации, используемой как ненавязчивое педагогическое средство, ребенок может получить представление об окружающем мире – через образы, проигрывание жизнен-

ных ситуаций, через эмоциональные переживания, краски, звуки. Пусть даже это представление носит отраженный характер.

Игры-драматизации необычайно полезны и нужны ребенку на разных этапах его развития. Это особые игры, в которых ребенок разыгрывает знакомый сюжет, развивает его или придумывает новый. Важно, что в такой игре ребенок создает свой маленький мир и чувствует себя хозяином, творцом происходящих событий. Он управляет действиями персонажей и строит их отношения.

Для воспитанников нашего детского сада мною используются небольшие наборы из дерева, кубики, лего, кольца разных размеров от пирамидок. Персонажи достаточно обобщенные, без отвлекающих подвижных деталей, устойчивые (матрешки, объемные «сказочные» пазлы, наборы для пальчикового театра, шнуровки с персонажами).

На обогащение игры-драматизации особенно влияет развивающая предметно-пространственная среда. Среда – это окружающие социально-бытовые, общественные, материальные и духовные условия существования ребенка.

Организирующая функция имеет в своей основе цель предложить ребенку разнообразный материал для его активного участия в предложенной деятельности. В определенном смысле развивающая среда становится толчком для самостоятельного выбора ребенком сюжета инсценировки, определения своей роли, ее характера и пр. Сама среда является тем самым центром, где зарождаются узы сотрудничества, положительных взаимоотношений, организованного поведения, бережного отношения [6].

Решающий фактор в создании психологического благополучия детей – это эмоциональное состояние педагога, его настроение, интерес. Я исключаю всякое давление, принуждение, оценку, осуждение! Предоставляю детям возможность высказаться, проявить эмоциональную активность.

### ***Библиографический список***

1. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. М.: Просвещение, 2005.

2. Екжанова Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта // Дефектология. 2000. № 3.
3. Бочкарева Л.П. Театрально-игровая деятельность дошкольников: методическое пособие для специалистов по дошкольному образованию. Ульяновск: ИПКПРО, 1993. С. 3.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 2006. № 6.
5. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. М., 2004.
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя. М.: БУК-МАСТЕР, 1993. 191 с.
7. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки // Журнал практического психолога. 1999. № 10–11. С. 27–37.

## **ТИПОЛОГИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПРИ ФРУСТРАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ ПОДРОСТКА**

**Л.П. Корчмит**

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

**В** настоящее время одной из наиболее главных проблем учащихся подросткового возраста является учебная успеваемость. Сложный кризис подросткового возраста 12–16 лет приходится на самый сложный период школьного обучения, связанный с возможностью выстроить свою социальную позицию в жизни школы и класса.

По современным психологическим исследованиям учащихся пятых классов процент фрустрации достижений школьников по тесту Филипса существенно возрос по сравнению со школьными страхами и учебной тревожностью. В современных психологических исследованиях (дипломные и статистические работы) общий процент неудовлетворенности школьными занятиями и школой составляет 30 из 100 %, что на 15 % выше результатов двухлетней давности, тогда как фрустрацию достижения испытывают 12 человек из 23, в то время как процент общей школь-

ной тревожности составляет около 10 из 100 %, что существенно ниже прошлых лет [6].

Высокий уровень неудовлетворенности объясняется учащимися и их родителями такими факторами, как:

- отсутствие постоянных поощрений ребенка учителем;
- уменьшение количества учебных и творческих достижений ребенка в старшей школе;
- изменение социальной атмосферы классных коллективов (нарушение сложившегося социального коллектива класса, изменение статуса лидерства в классе, обостренное переживание подросткового кризиса отдельных учащихся класса);
- одиночество учащегося в школе и в классе.

Что же такое фрустрация? По З. Фрейду, фрустрация потребностей всегда связана с противоречием между ожиданием социума (нормы, морали и правила) и истинными желаниями человека (близость, радость, самопроявление). Фрустрация по З. Фрейду – состояние тревоги или напряжения, возникающее в результате расстройств планов, несуществующих надежд, неудовлетворение влечений или препятствию на их пути [3].

Гуманистическая психология К. Роджерса трактует фрустрацию потребности как «внешнее или внутреннее» препятствие, возникшее на пути человека к его цели. Гуманистический психолог А. Маслоу выделял такие группы потребностей, как «физиологические», «духовные», «социальные», «потребности в самоактуализации» [5]. Эти же группы потребностей достаточно интересно представлены Э. Шнейдманом, Г. Мюреем [4].

Зачастую фрустрация проявляется как апатия или негативизм, стереотипия, регрессия, примитивизация [1]. Опасность фрустрации представляется в том, что, защищаясь от собственного неудачного опыта или эмоционального переживания, подросток выстраивает себе разнообразные психологические защиты, связанные с нейтрализацией неприятного раздражения [2].

Детский психиатр Э.Г. Эйдемиллер в книге «Детская психиатрия» приводит такой пример:

Ваня: «Мальчик заболел. Ему плохо, потому что нельзя выйти погулять, и в школу он не может пойти».

Психолог (показывая на доктора, задает вопрос о том, кто это).

Психолог: «Как мальчик относится к доктору, что он сейчас чувствует?»

Ваня: «Мальчик его не боится».

Психолог: «А что этот доктор будет делать?»

Ваня: «Доктор будет делать укол»

Психолог: «Так что же – мальчик не боится укола?»

Ваня: «Мальчик не будет видеть этого. Он спит. Он спит и не проснется» [8].

Таким образом, мы видим, что переживание боли укола переносится на частицу «не», «не будет видеть», «не проснется». С помощью отрицания мальчик отгораживается от страха укола и боли. На психосоматическом уровне эта защита называется отрицанием.

Э.Г. Эйдемиллер описывает также примеры проявления таких психологических защит, как вытеснения, проекция, замещение, подавление, вытеснение и регрессия. Зачастую они проявляются в словах, действиях и поступках подростка, переживающего фрустрацию.

Фрустрация достижений, которая происходит у подростка здесь и сейчас, может быть следствием проявления эмоциональных реакций из детства, непрожитых травм или жизненных, социальных кризисов, неудовлетворенностью или недостаточно личностными и возрастосообразными ожиданиями от ребенка родителей [7].

Именно поэтому большое значение при работе с фрустрацией подростковых достижений следует уделить именно проявлениям и способам психологических защит, которые скрывают за собой негативное переживание, мешающее подростку полноценно жить и двигаться вперед.

### ***Библиографический список***

1. Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
2. Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия. Самара: Бахрах-М, 2016. 656 с.
3. Фрейд З. Семейный роман невротиков: сборник / пер. с нем. Р. Додельцова. СПб.: Азбука, Азбука – Аттикус. 2015. 224 с.

4. Психологическая диагностика / Алехин В.М. Психологическая диагностика. URL: <https://sites.google.com/site/test300m/opp>
5. Р. Мей. Смысл тревоги. URL: <http://www.rulit.me/books/smysl-trevogi-read-331177-1.html>
6. Исследование социально-психологической адаптации младших подростков к условиям обучения в среднем звене общеобразовательной школы. URL: <http://dodiplom.ru/ready/108552>
8. Эйдемиллер Э.Г. Детская психиатрия. URL: <http://www.klex.ru/fk5>

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СЕНСОРНОЙ КОМНАТЕ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

**О.М. Кудрявцева**

*МБДОУ № 37, г. Железногорск*

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) ставит задачу учитывать индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (особые образовательные потребности), при этом ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования. Принцип индивидуализации дошкольного образования повышает роль и значимость психолога дошкольной организации.

МБДОУ № 37 «Теремок» посещают дети с нарушением зрения (слабовидение, амблиопия, косоглазие, с нарушением зрительной рефракции) и с сопутствующими заболеваниями (ДЦП, с тяжелыми нарушениями речи). За короткий период дошкольного детства надо максимально преодолеть зрительную патологию, предупредить вторичные отклонения в здоровье и развитии, обеспечить успешность ребенка на школьном этапе его жизни.

Каждый день ребенка начинается с лечебных процедур на офтальмологических аппаратах (синоптофор, макулотестер, амблио-1 и др.), с выполнения режима ежедневного ношения окклюзий (специальной заклейки более здорового глаза), корриги-

рующих упражнений у тифлопедагога, у медсестры-ортоптистки на компьютерных программах («Глаз», «Крестики», «Контур» и др.) для того, чтобы заставить больной глаз работать. Оздоровительный эффект очень высок.

Вместе с тем лечебные и корригирующие воздействия требуют от детей больших усилий и концентрации внимания, у воспитанников наблюдается повышенное зрительное и эмоциональное напряжение, быстрая утомляемость организма, неустойчивость психических процессов, что усложняет процесс лечения глазной патологии.

Для решения вышеперечисленных проблем в МБДОУ № 37 «Теремок» используется технология работы психолога в сенсорной комнате в контексте индивидуализации развития ребенка.

Цель технологии: сохранение и укрепление психофизического и эмоционального здоровья детей с помощью мультисенсорной среды в соответствии с индивидуальными особенностями и особенностями текущего состояния ребенка.

С октября по апрель учебного года проводятся занятия на релаксацию и стимуляцию ослабленных сенсорных и зрительных функций у детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием модернизированной сенсорной комнаты МБДОУ № 37 «Теремок».

Сенсорная комната (СК) помогает снимать зрительное, мышечное и психоэмоциональное напряжение, активизировать функции ЦНС в условиях обогащенной мультисенсорной среды. Она создает ощущение безопасности и защищенности, положительный эмоциональный фон, снижает беспокойство и агрессивность, снимает нервное возбуждение и тревожность, активизирует мозговую деятельность. Это комфортная обстановка, сохраняющая и укрепляющая здоровье детей. В сенсорной комнате используется метод релаксации (от лат. *relaxatio* – «облегчение», «расслабление»). Детей охватывает общее состояние покоя, связанное с полным или частичным мышечным расслаблением, наступающим в результате произвольных усилий, а свето-, цвето-, звуко- и ароматерапия воздействуют на состояние ребенка через соответствующие органы чувств.

Сенсорную комнату посещают дети в зависимости от зрительного диагноза и индивидуальных особенностей детей (из них 6 детей-инвалидов). Психологические занятия проводятся согласно плану работы педагога-психолога. Есть график работы с детьми, но он не жесткий. Иду по группам, наблюдаю за детьми и из бесед с воспитателями выясняю, кому нужна помощь на данный момент.

Основой построения и содержания релаксационной деятельности с детьми является методическое пособие: «Темная сенсорная комната – мир здоровья» под редакцией В.Л. Жевнерова, Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галлямовой [5], где решаются следующие задачи:

- 1) профилактика психофизических и эмоциональных нагрузок;
- 2) создание положительного эмоционального состояния;
- 3) формирование восприятия цвета, звука, ритма, согласование движений собственного тела;
- 4) облегчение состояния тревожности, переключение энергии тревоги в конструктивное русло;
- 5) формирование адекватной самооценки, преодоление агрессии;
- 6) развитие позитивного общения детей и взаимодействия друг с другом;
- 7) развитие внимания, памяти, речи, фантазии, оригинальности мышления, мелкой моторики рук.

Сенсорная комната хорошо помогает во время адаптации детей, а также работает на снятие психоэмоционального напряжения после лечебных процедур на офтальмологических аппаратах (синоптофор, макулотестер, амблио-1 и др.).

Количественный состав группы: 3–4 ребенка или индивидуально.

Противопоказания: соматические и психоневрологические заболевания (учитываются специальные рекомендации невропатолога), аллергия, инфекционные заболевания. Время пребывания в сенсорной комнате при судорожной готовности и эписиндроме уменьшается до 10 минут, а также нельзя использовать мигающие световые приборы и ритмическую музыку.

Принцип комплектования группы: добровольное участие.

Метод работы: релаксация. Есть дети, которым показана технология работы в светлой сенсорной комнате (повышенная тревожность, боязнь темноты). Есть дети, которым необходима технология в темной сенсорной комнате (дети, которые хотят уединения, ребенок с повышенной утомляемостью).

Методики работы:

- 1) цвето-, светотерапия (релаксация с помощью цвета и света);
- 2) звуко-, музыкотерапия (релаксация с помощью звуков и музыки);
- 3) ароматерапия (воздействие запахов на нервную систему и психическое состояние человека).

Структура занятия:

1. Ритуал приветствия.
2. Комплекс упражнений, направленных на мышечное расслабление.
3. Входящая диагностика (тест Люшера, наблюдение или беседа).
4. Релаксация (цветотерапия, музыкотерапия, звукотерапия, ароматерапия, мышечная релаксация).
5. Формирование положительной эмоционально-волевой стабильности; активизация познавательной деятельности (игры и упражнения с использованием оборудования сенсорной комнаты).
6. Выходящая диагностика (тест Люшера, наблюдение или беседа).
7. Обобщение. Ритуал прощания.

Есть традиционная схема занятия, но всегда учитываются пожелания детей. Есть дети, которым нравится наблюдать за рыбками в пузырьковой колонне или смотреть на себя в «Кривое зеркало», а есть дети, которые любят заплетать косы с пучком фиброоптических волокон с боковым свечением «Звездный дождь», ходить по сенсорной дорожке.

Результаты реализации психологической коррекции.

Занятия в сенсорной комнате способствуют сокращению адаптационного периода к условиям детского сада, развивают

личностные качества ребенка, служат профилактическим средством отклоняющегося поведения ребенка (снижение тревожности). Систематизированные занятия в сенсорной комнате снимают зрительное, психоэмоциональное и мышечное напряжение у ребенка и, как следствие, повышается уровень оздоровления детей с амблиопией и косоглазием.

Результаты по тесту Люшера и из наблюдений психоэмоционального состояния детей с ограниченными возможностями здоровья:

- восторженное состояние до занятий в сенсорной комнате (СК) было у 30 % детей, после – у 48 %;
- спокойное, уравновешенное до занятий в СК было у 23 % детей, после – у 30 %;
- активное, возбужденное состояние до СК имели 27 % детей, после занятий – 10 %;
- удовлетворительное состояние до посещения СК имели 20 % детей, после занятий – 12 %.

В целом результаты самочувствия, активности, настроения детей улучшились, действительно есть улучшения в общем состоянии организма.

Мы считаем, что данный результат был достигнут за счет организации деятельности ребенка в специально организованной сенсорной среде, обеспечивающей индивидуализацию образовательного процесса.

### ***Библиографический список***

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Ю. Даре. М.: Теревинф, 2009.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
3. Колос Г.Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении: практические рекомендации. М.: АРКТИ, 2006.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
5. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья / под ред. Л.Б. Баряевой, Ю.С. Галлямовой, В.Л. Жевнерова. СПб.: ХОКА, 2007.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФАСИЛИТАЦИИ В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ С УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОУ**

**С.В. Лученок, М.В. Баранова**

*МБДОУ № 279, г. Красноярск*

**С**пециалистам, работающим в группе комбинированной направленности, для достижения результатов профессиональной деятельности необходимо постоянно координировать свои усилия, работать в команде, совместно с родителями и педагогами решать проблемы развития каждого конкретного ребенка. Реализуя требования ФГОС, содействовать развитию психолого-педагогических компетенций всех участников образовательного процесса, формировать у сотрудников детского сада общую психологическую культуру и умения работать с различными категориями детей.

На сегодняшний день использование прежних методов неэффективно, даже заинтересованные в повышении своей компетентности сотрудники и родители детей с ОВЗ не готовы слушать доклады специалистов. Возникла потребность в применении новых форм работы для формирования более осознанного подхода к воспитанию и развитию ребенка с ОВЗ.

Представляем свой опыт использования технологии фасилитации, который создает условия для гармоничных внутригрупповых взаимодействий и сотворчества субъектов образовательного процесса ДОУ, для реализации образовательных предпочтений и возможностей каждого.

Получать удовольствие и радость от интерактивных форм работы просто, когда в общении со взрослыми и детьми есть простор для развития креативности.

Проведенные специалистами психологические акции помогли охватить всех участников образовательного процесса, повысить психологическую компетенцию, получить обратную связь, создали позитивное эмоциональное состояние. Были экономичны по времени проведения.

Акция «Рецепт воспитания».

Описание: на столе находится салатница. Родители, представляя идею по вопросам воспитания детей, опускают в салатницу листок, символизирующий идею. Затем листочки перемешиваются, получается «салат», рецепт записывается и выбирается оптимальное решение.

Акция была направлена на выявление запросов родителей, уровня их педагогической грамотности, установление эмоционального контакта между специалистами и родителями. Она помогла лучше ориентироваться и в педагогических потребностях каждой семьи, учесть индивидуальные особенности. Родители участвовали в выработке единого мнения, которое стало их собственной позицией. По итогу акции был изготовлен буклет.

Акция «Мудрые мысли о воспитании».

Формы и методы проведения.

Стенд в виде головы с кармашком и вывеской «Мудрые мысли о воспитании».

Описание: вкладываются в кармашек листовки с мудрыми высказываниями, пословицами. Например: «Воспитанность – это единственное, что может расположить к тебе людей с первого взгляда, ибо, чтобы распознать в тебе большие способности, нужно больше времени». Ф. Честерфилд. «Мудрые мысли о воспитании» висят в фойе детского сада, чтобы родители, приходящие утром в детский сад, получили интересную информацию.

Акции «Родительская библиотека», «От сердца к сердцу!», «Внимание, внимание!» позволили специалистам донести информацию в доступной форме, несмотря на то, что воспитанники ДОУ из семей различного социального статуса, имеющих разный уровень образования, напомнить тактично о родительских обязанностях и ответственности.

Большая часть работы специалистов ДОУ направлена на совместную деятельность родителя и ребенка. В процессе игровой деятельности предлагаем взрослым осознать свою роль в процессе становления личности, влиянии на поведение малыша.

### Акция «Поучительные раскраски».

Описание: дети раскрашивают картинку с сюжетами из жизни дошкольников, после раскрашивания рассказывают родителям, что происходит на картинке, дают оценку поведению нарисованных на картинке детей, сами рассказывают о возможных способах разрешения ситуации. Детями лучше усваивается информация о правилах поведения только при совместном детско-родительском разборе конкретных ситуаций, часто происходящих в детском саду. Дети самостоятельно находят нужные способы поведения, используют свои знания в конкретных ситуациях.

Родители зачастую не владеют знаниями о возрастных индивидуальных особенностях развития ребенка и осуществляют воспитание интуитивно, имеют ложные ожидания, что «специалисты решат все проблемы воспитания и обучения детей с ОВЗ». Мы обращаем внимание родителей на то, что они сами решают проблемы своих детей, несут ответственность за все события детской жизни, а специалисты являются инструментом помощи родителям, помогают увидеть ситуацию под другим углом, чтобы найти нужное решение.

Применяемая технология взаимодействия помогает выявить родительские ожидания, представления, тревоги и страхи. Родителям не навязывается готовая точка зрения, им предлагают думать, искать собственные ответы по решению проблемных ситуаций. Вступая в диалог со специалистами, родители разбираются в сложных вопросах развития детей, получая полную информацию о своем ребенке. Существует прямая связь эффективности коррекционной и развивающей работы от складывающихся в ДОО профессиональных и человеческих отношений между специалистами и родителями. Наше сотрудничество обеспечивает возможность раскрытия внутренних ресурсов родителей. Партнерство помогает лучше изучить потребности, дает понимание родительских позиций, ценностей. Родители не пассивно выслушивают рекомендации специалистов, а оставляют за собой право на собственную точку зрения, устанавливая доверительные отношения со специалистами, становятся основными действующими лицами при принятии решений, касающихся воспитания и развития ребенка.

Например, родительский клуб открывает большие возможности для психолого-педагогического просвещения. В рамках клуба проведены «Брейн-ринг», «Семейный калейдоскоп», «Литературная гостиная».

Современные родители испытывают потребность обмениваться информацией по вопросам воспитания, делиться собственным опытом. Обсуждение образовательных идей интересно и специалистам, которые предложили использовать книжку-вimmelбуху. «Виммельбух» – привлекательная для ребенка книжка, разглядывая изображения которой, малыш легко погружается в созданную художником атмосферу и с удовольствием впитывает новые знания. Благодаря минимальному содержанию текста, виммельбухи развивают речь ребенка и обогащают его словарный запас, что немаловажно для детей с тяжелыми нарушениями речи. Польза от рассматривания таких картинок огромная! В книгах очень много информации обо всем, а также бытовых ситуаций, понимание сути которых стимулирует мышление и наблюдательность, развивает способность к установлению причинно-следственных связей, способствует развитию внимания, концентрации, памяти и усидчивости. Сюжеты по иллюстрациям виммельбуха родители стали придумывать сами и организовали свою выставку-конкурс самодельных виммельбухов. Участвуя в конкурсе, мамы и папы приобрели возможность лучше разобраться в вопросах развития речи дошкольника.

Внедрение технологии фасилитации повышает эффективность работы специалистов, повышает ответственность родителей, дает возможность всем участникам проводимых мероприятий получить большее удовольствие от сотрудничества.

### ***Библиографический список***

1. Герашенкова Е.Н. Психологическая акция – нетрадиционная форма работы педагога-психолога. URL: <http://nsportal.ru/gerashchenkova-evgeniya>
2. Зверева О.В. Психологические акции как одна из форм работы педагога-психолога ДОУ. URL: <http://nsportal.ru/>
3. Кремлякова А.Ю. Как организовать и провести акцию в ДОО: справочник педагога-психолога. 2017. № 1.

## СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**К.С. Мазепова**

*КГБОУ «Ачинская школа № 2», г. Ачинск*

**П**одростковый возраст – это период, когда человек начинает осознавать себя в обществе. Он разбирается в том, как себя вести и как общаться с окружающими. Человека в этом возрасте сильно интересует, что происходит вокруг, как относиться к этому и какие ценности выбирать. Ребенок пытается себя самореализовать, понять, на что он способен. Очень сильно его интересует какая-то конкретная сфера жизни, он начинает думать о том, кем он будет и что его ждет впереди. Подросток определяет жизненный фундамент для его жизни. Это время можно использовать как на пользу, так и во вред. Чувство взрослости как специфическое новообразование самосознания является стержневой особенностью личности, ее структурным центром, т.к. выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, к людям, к миру; определяет направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений и переживаний.

Социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и отношениях.

Чувство взрослости – особая сторона самосознания. Оно проявляется в желании, чтобы и взрослые, и сверстники относились к нему как взрослому человеку. Это придает подростку ощущение взрослости. Подросток претендует на равноправие в отношениях со старшими и идет на конфликт, отстаивая свою «взрослую» позицию. Чувство взрослости проявляется и в стремлении к самостоятельности, в желании оградить себя от вмешательства других людей. Появляются собственные вкусы, взгляды, оценки, собственная линия поведения.

Становление нового типа взаимоотношений подростка взрослого протекает не всегда гладко. Чувство собственной взрослости

и потребность ее признания рождает новую проблему прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом.

Групповая коррекционная и психотерапевтическая работа является важной частью моей деятельности в образовательном учреждении. Развивающие программы направлены на формирование различных сторон Я ребенка мотивации учебной деятельности, умений и навыков межличностного общения, уверенности в себе и навыков самопознания.

Цель работы – развитие мотивации межличностных отношений, поскольку данная мотивация определяет все многообразие отношений индивида с другими людьми и в значительной мере определяет психологическое благополучие индивида, являясь показателем личностного здоровья. Сами межличностные отношения в данном случае понимаются достаточно широко как любая деятельность для другого человека.

В своей работе использую следующие методы: диагностика и наблюдение, профилактика, консультирование, психологическое просвещение, коррекционно-развивающая работа.

Проведение занятий с подростками не требует специальных материалов, нужны только бумага для рисования и для записей (вместо последней можно применить тетради, которые на время перерыва между занятиями хранятся у ведущего), наборы цветных карандашей (можно обычные цветные) по числу участников группы, листки бумаги с булавками для именных табличек и «бланков телеграмм». Помещение для проведения занятий должно позволять расставить стулья для участников по кругу.

В тренинге, приведенном ниже, условно можно выделить три этапа: ознакомительный, этап самораскрытия и развивающий. В соответствии с задачами тренинга в ходе занятий прорабатываются следующие основные аспекты развития мотивации межличностных отношений.

С детьми, участвующими в работе группы, следует проводить предварительную диагностическую работу. В контексте данного тренинга особое внимание нужно уделять детям с повышенным страхом самораскрытия в общении, неуверенностью в себе, агрессивностью и другими особенностями, отрицательно сказыва-

вающимися в межличностных отношениях подростка. Тем большее значение для таких детей приобретают упражнения, где они получают обратную связь. Иногда оказывается необходимым повлиять на характер обратной связи. Так, например, если во время упражнения «Горячее место» в центр круга выходит неуверенный в себе, склонный к изоляции себя от людей подросток, ведущий может попросить группу дать положительную обратную связь. Некоторые проблемы могут возникать в связи с тем, что дети являются членами одного школьного коллектива, причем, возможно, часть участников знает друг друга давно, а часть познакомилась только что. Возможны и всплески негативных эмоций, обусловленные прежним опытом общения друг с другом. В последнем случае следует переводить реакцию участников в плоскость «здесь и теперь», например, «скажи, что ты *сейчас*, в *данный момент* чувствуешь по отношению к нему». Хорошо знакомым участникам группы следует рекомендовать говорить о таких вещах, которые были бы понятны всей группе, а не только им одним.

Соблюдение этих правил поможет участникам группы по-новому взглянуть на других людей и себя самих и сильнее ощутить ценность другого человека. Приведенные нами упражнения далеко не исчерпывают все многообразие психотерапевтических техник, помогающих развить мотивацию межличностных отношений подростков и способствующих их личностному росту (табл. 1). Соблюдая эти правила и стараясь самому быть искренним и честным в своих проявлениях, психолог помогает детям прийти к позитивным изменениям в мотивации межличностных отношений.

Таблица 1

**Примеры упражнений на развитие мотивации межличностных отношений подростков, способствующих их личностному росту**

1	2
<b>Занятие 1.</b> Упражнение 1. «Глаза в глаза»	<i>Установить зрительный контакт.</i> Это упражнение помогает установить на этапе знакомства более глубокий и доверительный контакт между участниками группы

1	2
<p>Упражнение 2. Умение вести разговор</p>	<p>За неумением поддержать беседу часто скрывается отсутствие интереса к другому человеку, недостаток сопереживания, живого участия по отношению к нему, боязнь тесных контактов с людьми. Преодолевать эти черты начинают с развития навыков ведения и поддержания разговора. Группа разбивается на пары. Темы выбираются самостоятельно, но несколько примеров подсказывает ведущий:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– что беспокоит в школе;</li> <li>– что трудно в отношениях с родителями;</li> <li>– что хотелось бы развить в себе, участвуя в групповых занятиях.</li> </ul> <p>На первом этапе разрешается задавать только «открытые» (т. е. такие, на которые нельзя ответить просто «да» или «нет») вопросы, например, не «Ты любишь разговаривать с Олегом?», а «Почему тебе нравится общаться с Олегом?». Ответы рекомендуется давать также подробные, развернутые. После трех-пяти минут диалога партнеры меняются ролями.</p> <p>На втором этапе упражнения участники самостоятельно высказывают свой личный опыт, дают личную информацию</p>
<p><b>Занятие 2.</b> <b>Тема:</b> «Умение слушать. Люди, значимые для меня. Работа с чувствами». Упражнение 3. «Слушаем молча»</p>	<p>Напомнив окончание предыдущего занятия, ведущий говорит, что в жизни важно уметь не только поддерживать разговор, проявляя собственную активность, но и молча выслушивать собеседника, что является подчас не менее важным проявлением участия, сопереживания другому.</p> <p>Подростки разбиваются на пары. В паре сначала один из участников рассказывает о себе нечто, что его волнует, беспокоит, на что он не находит ответа. Партнеру разрешается только невербальное выражение чувств по отношению к словам собеседника. Потом подростки меняются местами и тот, кто выступал в роли слушателя, говорит о себе. Обмен чувствами, возникшими во время упражнения, можно провести и при работе в парах, но следует сделать это и в конце упражнения, когда группа собирается снова в полном составе</p>

Подросток большее время находится в семье, поэтому работа с родителями по формированию межличностных отношений имеет важное значение. Тренинг, предлагаемый вашему вниманию, представляет собой обучение взрослых навыкам партнерского общения с детьми.

### **Тренинг для родителей** (табл. 2).

*Тема.* Поощрение и наказание.

*Цель занятия.* Профилактика жестокого обращения с детьми.

#### *Задачи*

1. Установление доверительных отношений в группе.
2. Развитие потребности в самонаблюдении и самоанализе действий по отношению к ребенку.
3. Тренировка навыка вербального общения.

*Таблица 2*

### **План занятия (из тренинга для родителей)**

№	Содержание деятельности	Время	Оборудование	Литература
1.	Вводная часть: – приветствие «Руки здороваются»; – «Мое настроение»	10 мин	Стулья по количеству участников	
2.	Основная часть: – беседа «Как часто вы ругаете и хвалите своего ребенка?»; – упражнение «Что слышит ребенок, когда его ругают?»; – шеринг; – упражнение «Комплимент»; – шеринг	15 мин 10 мин 15 мин 10 мин 15 мин	Мяч, игрушка	Т.Н. Образцова. Психологические игры для детей. М., 2005.
3.	Заключительная часть: – подведение итогов занятия «Что узнал, что понял, что почувствовал?»; – «Мое настроение»	15 мин		

Физическое и психологическое благополучие детей и подростков является необходимым условием сохранения их здоровья и достижения высоких результатов обучения, воспитания и разви-

тия. В связи со стремительным повышением количества и разнообразия рисков, содержащихся в социальной среде, ребенок довольно часто находится в ситуации, предъявляющей повышенные требования к его способности противостоять различным негативным влияниям и угрожающей его субъективному благополучию.

Насыщенность современной социальной ситуации разнообразными по характеру воздействия, степени опасности и форме проявления рисками и угрозами, такими как различные виды насилия, ксенофобии и экстремизма, проявления саморазрушающего поведения, не может не отражаться в образовательной среде школы. Несмотря на то, что безопасность образовательной среды является необходимым условием для выполнения социального заказа, реализуемого школой, на практике далеко не всегда уделяется должное внимание фактам ее нарушения. Это относится и к психологической безопасности образовательной среды школы, нормативными показателями которой являются отсутствие насилия, удовлетворенность характеристиками межличностного взаимодействия и референтность среды для субъектов образования.

Для определения уровня психологической безопасности образовательной среды и особенностей ее структуры (референтность среды, удовлетворенность подростков межличностным взаимодействием и защищенность подростков от психологического насилия) была использована методика И.А. Боевой «Психологическая безопасность образовательной среды школ».

Для выявления особенностей субъективного благополучия подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности были использованы: Шкала субъективного благополучия, адаптация М.В. Соколовой и опросник структуры субъектности Е.Н. Волковой и И.А. Серегиной. Для подтверждения предположения о том, что осмысленность жизни и личностная креативность могут выступать в качестве ресурсов субъективного благополучия подростков были использованы методика для диагностики личностной креативности (Е.Е. Туник), тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев).

Подросток, претендуя на новые права, старается расширить свои и ограничить их у взрослых; имея обостренное чувство соб-

ственного достоинства, осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать. Он активно сопротивляется требованиям, ограничивающим его самостоятельность; противится опеке, контролю; претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности; он активно добивается равноправия со взрослыми.

Однако ряд моментов заставляет взрослого (сознательно и подсознательно) сдерживать перестройку на новый тип отношений – неизменность общественного положения подростка: он был и остается школьником; сохранение детских черт в облике и поведении подростка; привычка взрослого направлять и контролировать ребенка; материальная зависимость от родителей; неумение подростка действовать самостоятельно.

И если взрослый сам проявит инициативу, то переход к новому типу отношений протекает благополучно, тем более что развитие социальной взрослости подростка общественно необходимо для подготовки к будущей жизни.

Только живя в системе норм и требований, существующих для взрослых, подросток может научиться по-взрослому действовать, думать, выполнять разного рода задачи, общаться с людьми.

Трудности, испытываемые подростками:

- отсутствие общего языка взаимопонимания;
- неуважительное отношение к ученику;
- необъективность подхода к ученику;
- незнание и непонимание учителем своих учеников;
- необъективность оценки учителей;
- невыдержанность учителей;
- авторитарные методы воспитания;
- недоверие к ученикам;
- собственная непогрешимость учителя, непризнание своих ошибок.

Трудности, испытываемые педагогами:

- трудности общения сводятся к трудностям обучения и воспитания: лень, нежелание слушать педагога, невыполнение домашних заданий, малая помощь родителей;
- задумываются над процессом воспитания;

- трудности общения из-за природных данных;
- трудности по вине обучающихся, проявляющих неуважение;
- нет трудностей.

Приведем несколько примером из жизни подростка и постараемся найти на них ответ.

**Пример 1.** Подросток должен знать границы, в которых он, получив свободу (доверие), может действовать. Поэтому родители должны установить разумные правила, касающиеся социальной жизни сына (дочери).

**Какие это могут быть правила?**

**Ответ.** Это могут быть следующие правила:

- время, когда подросток должен быть дома (обед, домашние задания, обязанности по дому, сон);
- средства сообщения о непредвиденных обстоятельствах: записка, звонок и т.п.;
- приглашение нового друга (подруги) на обед и т.п.;
- запреты, которых нельзя делать ему в компании: алкоголь, курение и др.

**Пример 2.** Иногда взрослый воспринимает как личное оскорбление случаи протеста и неподчинения подростка.

Дайте психологическое обоснование этому явлению.

**Ответ.** Только понимая трудности развития в подростковом возрасте, взрослый сможет правильно отреагировать на поведение подростка. Приведенный факт должен служить сигналом о необходимости проанализировать всю систему взаимодействий взрослого с подростком. Подросток же, в свою очередь, будет иметь возможность получить положительный опыт построения нового типа взаимоотношений со взрослым, что необходимо для полноценного развития личности. Часто у подростка может наблюдаться защитный тип поведения в форме протеста и неподчинения.

**Пример 3.** Классный руководитель поручил Саше посетить заболевшего ученика, но он этого не сделал, так как не захотел прерывать игру в футбол. Классному руководителю сказал, что поручение выполнил. Классный руководитель обман обнаружил.

Каково должно быть поведение классного руководителя в данной ситуации?

Ответ. Осуждающие слова, произнесенные «по свежим следам» проступка, не вызовут желаемого раскаяния. В состоянии возбуждения, раздражения чувство вины никогда не приходит к подростку. Подросток приготовился защищать свое Я. Крик тем более воспринимается подростком как несправедливость, независимо от виновности или ненависти. Лучше, когда подросток будет находиться в относительно спокойном состоянии. Не затрагивая особенностей личности, сделать так, чтобы подросток сам провел анализ своего поступка. Собственные выводы подростка будут для него руководством к действию.

Общение подростка с товарищами, сверстниками, одноклассниками сложнее, многообразнее и содержательнее, чем у младшего школьника. Общение со взрослыми уже не решает всех вопросов подростка, а их вмешательство вызывает обиду, протест.

Общение с товарищами приобретает для подростка большую ценность, причем нередко учение отодвигается на второй план. С одной стороны, у подростка ярко проявляется потребность общения, совместной деятельности, коллективной жизни, дружбы, а с другой – желание быть принятым, признанным, уважаемым товарищами.

В содержании общения происходят изменения. Если младшего подростка интересовали вопросы учения и поведения, то старшего подростка интересуют вопросы личностного общения, развития индивидуальности.

### ***Библиографический список***

1. Аболии Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989. 44 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
3. Волков Б.С. Психология подростка. СПб., 2001.
4. Гадельшина Т.Г., Жданова С.П., Беляева Л.А. Эмоции и личность. СПб., 2007.
5. Чеснокова Г.С., Зякина А.В., Чикалова Е.В., Мазухина Л.А. Воспитание подростка. СПб., 2008.
6. Панов В.И. Психолого-педагогические модели образовательной среды // Третья Российская конференция по экологической психологии: тезисы. М., 2003. С. 142–146.

## ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ И УСЛОВИЯ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

М.С. Мекшина

МБОУ СОШ № 6, г. Лесосибирск

Современное общество предъявляет новые требования к образованию. Уменьшается объем преподносимого учителем знания в пользу знания, добываемого школьником самостоятельно. Уменьшается объем знаний, ранее преподносившихся школой как единственно истинных, в пользу знаний вариативных, имеющих различные точки зрения.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет цели современного российского образования: развитие личности обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий, освоения и познания мира. Развитие личности – это главный приоритет современного образования, а важный показатель того, что это развитие происходит – сформированность универсальных учебных действий, дающих возможность индивиду самостоятельно добывать, осмысливать, систематизировать необходимые знания, т.е. приоритетной задачей Стандарта является воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию. Данное качество личности обеспечивается определенным психологическим балансом (Е.П. Ермолова) – ощущением благополучия, психологической стабильностью и уверенностью в своих силах. Для реализации задач Стандарта школе необходимо работать над созданием педагогической системы, способствующей поддержанию и коррекции психологического здоровья школьников. Многолетний опыт работы автора с педагогически трудными детьми позволяет утверждать, что существует сильная зависимость между нарушениями психологического здоровья и уровнем успеваемости, качеством продуктивной деятельности, любознательностью, стремлением узнать что-то новое.

Задача формирования УУД предполагает, что при поступлении в школу ребенок достигает определенного *уровня развития*. В состав *базовых* (т.е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) *предпосылок* входят многие компо-

ненты коммуникативных, личностных, регулятивных и познавательных умений.

В начале первого года обучения школьников педагоги сталкиваются с тремя основными проблемными группами ребят. Первую группу составляют учащиеся, у которых недостаточно развиты универсальные логические предпосылки к учебной деятельности. В данном случае рассматриваются ученики психически здоровые, чьи трудности обусловлены соматическим здоровьем и неблагоприятной социально-педагогической ситуацией раннего развития.

Первокласснику необходим определенный уровень речевого развития для того, чтобы ребенок мог следить за рассказом учителя и понимать то, что он слышит. Для того чтобы слышать, понимать и запоминать, надо уметь хорошо говорить. При хорошо развитом пассивном, но плохо развитом активном словаре, ребенок как бы понимает то, что слышит, но спустя некоторое время «понимание» разрушается, запоминания не происходит.

Базой для усвоения школьных знаний является понятийное интуитивное мышление, основанное на личном опыте ребенка и которое дает ему возможность оперировать понятиями или *образами*, характеризующими эти понятия и свойства (например: *существительное, гласный звук, цифра, число, слог и т.п.*). При недостаточно развитой для возраста понятийной структуре ребенок все слова в инструкции, объяснении учителя воспринимает равнозначно и не может уловить их смысл. В этом случае учитель комментирует особенности учебной деятельности ребенка следующим образом: ученик словесную инструкцию не понимает, требуется визуальный показ каждого действия алгоритма.

Понятийное логическое мышление позволяет ребенку видеть причинно-следственные и другие связи между явлениями, логику доказательств, смысл правила, формулы. Если логическое мышление развито для возраста недостаточно, учитель отмечает у ребенка неспособность действовать самостоятельно по только что изученному алгоритму учебного действия [9].

Вторую проблемную группу для учителя составляют учащиеся, чьи трудности обусловлены особенностями нервной си-

стемы, неврологическим или соматическим статусом. Успешность учебной деятельности ребенка зависит и от энергетического баланса его организма: способен ли ученик к определенным энергозатратам или его вегетативная нервная система направлена на сбережение энергии. Учитель, характеризуя учебную деятельность школьника, отмечает следующее: ребенок способен успешно заниматься первые два урока, на последующих уроках сидит с отсутствующим видом; у ребенка очень медленный темп деятельности, на протяжении всего урока способен выполнить только половину требуемых заданий; ребенок «вертится» весь урок, задания выполняет небрежно и часто неправильно.

Вышеуказанные познавательные особенности учащихся напрямую негативно не влияют на эмоции ребенка, но действуют опосредованно на психику через сложную для учителя и самого ребенка педагогическую ситуацию. Если учитель не владеет знаниями, позволяющими определить причину трудностей ребенка, приемами оказания ему специфической помощи на уроках, у ребенка в очень короткое время развивается когнитивная или учебная тревожность, вызывающая защитное торможение нервных процессов.

Третью проблемную группу составляют дети, пришедшие в школу с уже высокой дезадаптивной тревогой – эмоциональной реакцией, характеризующейся ощущением внутреннего напряжения, связанной с вегетативной нервной системой и появляющейся в ситуациях неопределенности и ожидания с непрогнозируемым исходом (Л.Я. Ясюкова).

Ребенок не может адекватно справляться с возникающими жизненными и учебными трудностями и находится в состоянии эмоциональной дестабилизации, которая может проявляться как замкнутостью, угрюмостью, отсутствием учебной продуктивности или снижением ее качества, так и расторможенным поведением, негативизмом, привлечением внимания учителя к себе, агрессивностью, истериками, слезами и т.п. Причин формирования у дошкольника высокой тревожности множество, но все они носят социально-педагогический характер. Корни всех психологических нарушений формируются до пяти лет, задолго до поступления в школу.

Высокая тревожность как первичное нарушение может вести за собой вторичные нарушения познавательной деятельности:

1) отсутствие *внутренней позиции* школьника (эмоционально-волевая незрелость, неадекватная возрасту мотивация к деятельности: игровая, псевдоучебная);

2) возбудимость или защитное торможение нервных процессов (энергетика, ритм деятельности);

3) снижение по сравнению с потенциальными возможностями ребенка уровня психических процессов: памяти, внимания, мышления;

4) недостаточно развитая произвольная форма общения;

5) снижение речевых возможностей.

Отсутствие той или иной базовой предпосылки, необходимой для успешного обучения, является причиной нарушения или усиления психоэкологического дисбаланса школьника. С возрастом без специфической педагогической помощи взаимосвязанные когнитивные и психологические проблемы школьника накапливаются, и разрешать их педагогическому коллективу, ученику и его семье становится трудней.

Многолетние профессиональные исследования познавательных особенностей первоклассников позволяют сделать предположение о намечающейся тенденции увеличения количества первоклассников с недостаточно развитыми предпосылками для формирования УУД.

Задачей школы становится нахождение, апробирование, систематизация техник, технологий, способов и приемов, создающих для школьников психологически безопасную среду, не только поддерживающую положительный эмоциональный баланс ученика, но при необходимости и корректирующую его взаимосвязанные между собой эмоционально-волевыми сферу и познавательные способности.

В девяностых годах прошлого столетия появилась теория личностно ориентированного обучения. Теория рассматривает ученика как личность, способную к саморазвитию.

В октябре 1995 г. Олег Семенович Газман представил технологию педагогической поддержки, в которой конкретизиро-

вал идеи личностно ориентированного обучения. Под педагогической поддержкой Газман понимал оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим, психологическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, с жизненным, профессиональным и этическим выбором. Изучая наследие педагога, можно сформулировать определение термина «педагогическая поддержка» как особый вид *проектировочной* педагогической деятельности, направленной на создание условий для саморазвития, самоопределения и самовоспитания школьника.

Основные приемы оперативной помощи:

- 1) защита ребенка на всех уровнях;
- 2) «адвокат» – устанавливает причины проступка;
- 3) «буфер» – третье лицо, помогающее разрешить конфликт;
- 4) договор (взаимодействие) между всеми участниками школьных взаимодействий (договор предполагает уступки от *каждой* договаривающейся стороны);
- 5) содействие: индивидуализация учебного процесса; организация процесса становления личности школьника в школьном коллективе (воспитательный процесс).

Каждая школа сама определяет круг задач в создании развивающих и психологически безопасных условий для школьников в соответствии со своими особенностями: место расположения, образовательный и профессиональный статус родителей.

Школа, в которой осуществляет профессиональную деятельность автор, находится в поселке (часть города), построенном при крупном деревообрабатывающем комплексе. Образование родителей учащихся школы в основном среднее и среднее специальное. Материальный достаток в семьях невысокий. Большое количество детей (до 35 %), поступающих в школу, имеют низкие предпосылки для овладения школьными знаниями и умениями. Увеличивается количество детей с перинатальным поражением центральной нервной системы, церебральной ишемией, церебральной ангиодистонией, гипертензионным синдромом, резидуальной энцефалопатией. Приходят в школу дети с неврологическими диагнозами «невроз навязчивых движений», «нарушение

поведенческих реакций», «синдром гиперактивности» и др. Увеличивается количество детей с патологией сердца.

В данных условиях для предупреждения возникновения эмоциональных нарушений и педагогической запущенности требуется педагогическое содействие школьникам в их учебной деятельности. В коррекционную программу ООП НОО школы включены рекомендательные методические разработки по оказанию педагогической поддержки детям с различными неблагоприятными особенностями познавательной и эмоционально-волевой сферы. Рекомендации разработаны так, чтобы учитель самостоятельно мог определить затруднения ребенка и оказать ему помощь. В школе актуальны педагогические поддержки для детей с высокой тревожностью, с синдромом ДВСГ, неблагоприятными особенностями нервной системы (слабая, инертная), с непродуктивной учебной мотивацией (игровая, псевдоучебная), со слаборазвитыми логическими предпосылками.

Входя в новую для него общность – школьный коллектив, не каждый ребенок легко и быстро адаптируется в нем, бывает, требуется специальная помощь педагога. Для того чтобы сохранить свой эмоциональный баланс, школьнику необходимо успешно пройти три адаптационные фазы: «адаптация (делай, как все)»; «индивидуализация (максимальное представление обществу своей индивидуальности)» и «интеграция (принятие личностных качеств субъекта в классном коллективе)» [6].

В своей профессиональной деятельности автор часто фиксирует педагогическую ситуацию, в которой классные руководители учитывают только первую и третью фазу воспитания и коррекции личности, упуская очень важную вторую фазу. «Провинившемуся» ребенку многократно рассказывают о правилах поведения на уроках и в школе. На родительских собраниях или классных часах проводят беседы на тему «Что можно делать в школе, и чего нельзя». Используя вторую фазу, в лучшем случае, поздравляют ребенка с днем рождения или с его достижениями в спортивной школе или Центре дополнительного образования.

Опекаемый ребенок, ученик третьего класса для детей с ОВЗ (легкая степень умственной отсталости), характеризовался импульсивностью, негативистической демонстративностью, физической

агрессивностью, низкой успеваемостью. Психолог школы заметила некоторую особенность мальчика: ребенок легко «читал» схемы детских поделок. Организовала мастер-класс по оригами «Танк» к 23 февраля и «Лотос» – к празднику 9 Мая. Сняли видеоролик. Мастер-класс ребенок самостоятельно провел для детей 3 – 5 классов с ОВЗ и обучающихся по общеобразовательной программе 2 – 3 классов. Часть ролика показали по местному телевидению. Встречаясь в коридорах школы с ребенком, психолог часто интересовалась, как дела у мальчика. Постепенно у мальчика снизилась демонстративность, ушла агрессивность, диагностировалось снижение тревожности. Изменился и внешний вид: появилась аккуратность в одежде, причёске, даже некоторая элегантность. Возможно, повысилась значимость мальчика и у опекуна. В настоящее время, спустя два года, школьник демонстрирует произвольное поведение.

Главный инструментарий педагога в поддержании психологического здоровья школьника и коррекции его мировосприятия – педагогическое общение как профессиональная деятельность [3; 5]. Стиль общения человека в основном складывается бессознательно и формируется до 5 лет. Ребенок перенимает стиль общения у родителей, дедов и других референтных взрослых, которые взаимодействуют с ребенком. Освободить человека от бессознательно принятого в детском возрасте стиля общения призвана теория, разработанная Э. Берном.

Автор выделяет два вида педагогического общения:

1) ситуативное педагогическое общение, направленное на поддержание у школьника уверенности в себе, осознания собственной значимости, факта положительного принятия его окружающими взрослыми (*«Посмотри вот сюда. Здесь у тебя очень хорошо написано. Старайся писать так, как смог написать здесь»* и *«Не аккуратно пишешь. Вот здесь же у тебя хорошо написано. Можешь, если захочешь»*);

2) проективное педагогическое общение, направленное на создание психологических условий для сознательного самоопределения подростка в ситуации свободного выбора действий и несения за свой выбор ответственности. Проективное педагогическое общение формирует у школьников произвольное (созна-

тельное), ответственное поведение, создает возможности ребенку для позитивного саморазвития и самовоспитания. (Ситуация: ученик не выполнил домашнее задание по математике. *«Опять не выполнил задание, в следующий раз о твоей неготовности к уроку буду вынуждена сообщить родителям»* и *«Невыполненное задание будешь делать после уроков в классе или выполнишь дома и завтра мне его представишь?»*).

В создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды должна быть личная заинтересованность педагога. В другом случае образовательный процесс может быть сведен к передаче знаний от учителя к ученику.

### ***Библиографический список***

1. Артюхова Т.Ю., Коновалова А.А. Психологическое здоровье как фактор раскрытия личностного потенциала // Проблемы современных междисциплинарных исследований в сфере гуманитарного знания: сборник научных статей IV и V международного научно-методологического семинара. Красноярск, 2015. С. 24–29.
2. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / под ред. В.В. Слободчикова. Томск: Пеленг, 1992.
3. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. Ростов-н/Д: Феникс, 1995.
4. Мекшина М.С. Роль учителя в укреплении психологического здоровья школьника // Психологическая наука и практика образования: психологическая безопасность и развивающий характер образовательной среды: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 2009. С. 72–74.
5. Мекшина М.С., Назмутдинова Э.Т. Организация эффективной работы классного руководителя с подростками девиантного поведения // Проблемы современных междисциплинарных исследований в сфере гуманитарного знания: сборник научных статей IV и V международного научно-методологического семинара. Красноярск, 2015. С. 105–117.
6. Мекшина М.С. Миссия школы: учить и воспитывать // Педагогический вестник. 2000. № 3. № 4.
7. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М., 2000.
8. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. М., 2003.
9. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 1–2 классах: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2003.

## ЦЕНТР ТЕЛЕЖУРНАЛИСТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

**Е.В. Мокрова**

*МБДОУ № 28, г. Канск*

**Р**азвитие познавательного интереса к различным областям знаний и видам деятельности является одной из составных успешности обучения детей в школе. Интерес дошкольника к окружающему миру, желание познать и освоить все новое – основа формирования этого качества. В условиях реализации в образовательном процессе ФГОС ДО особое место занимает выбор эффективных технологий. В своей работе я остановилась на такой технологии, как детская журналистика. Данная технология основывается на лично-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, она развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества. В результате данной деятельности дошкольники учатся ориентироваться и продуктивно взаимодействовать с информационной средой и окружающим социумом. Детская журналистика способствует формированию исследовательских умений и навыков, основ научного мышления, деятельности, направленной на самостоятельное творческое познание, социальной уверенности.

Работа в данной технологии содержит два основных блока: познавательный и деятельностный и строилась в несколько этапов. На первом этапе, чтобы заинтересовать детей журналистикой, мы отправились с экскурсией на местное телевидение. Здесь ребята смогли познакомиться не только с профессией корреспондента, но и посмотреть, как проходит работа в студии новостей. Затем уже в группе создали центр тележурналистики «Мы – журналисты», поместили в него необходимое оборудование – блокноты, фотоаппараты, микрофоны, бейджики с символами выполняемых функций, кепки, косынки, изготовили макет телевизора и др. По мере выкладывания атрибутов, с детьми обсуждаем, как и для чего они используются. В данном центре детьми самостоя-

тельно придуманы и зарисованы правила работы, количество человек, которые могут находиться в центре.

Свои занятия в данном направлении стараюсь составлять из таких заданий, чтобы дети почувствовали, какие навыки и умения нужны людям этих профессий. Они отмечают, что журналист должен быть наблюдательным, внимательным, с хорошей зрительной памятью. Мною разработаны и модели-подсказки, которые на начальном этапе помогают ребятам правильно выстраивать беседу, что брать с собой на интервью.

Перед тем как ребенку предстоит взять интервью, проходит предварительная работа. Она состоит из обсуждения вопросов, которые можно задать в данной ситуации.

Следующий этап детской журналистики – «Деятельностный блок». Здесь дети примеряют на себя различные роли, учатся договариваться, согласно ими же установленным правилам, соблюдать последовательность в передаче событий, вести диалог, учатся планировать вести интервью и выделять смысловые звенья диалога. Дети самостоятельно придумывают темы, которые им интересны для обсуждения, обыгрывают выпуски новостей, не забывая использовать необходимые атрибуты. У ребят уже появились свои рубрики: «Сто вопросов взрослому», «Детский лепет», «Я могу! Я умею!», «Спроси меня, а я тебя».

Часто заключительным этапом работы детей в центре тележурналистики является официальный выпуск новостей «А у нас в Ручейке», который после монтажа, сделанного воспитателем, транслируется на первом этаже детского сада, что придает их деятельности значимость и делает ее более вариативной и свободной.

Детская журналистика вызывает большой интерес у дошкольников и может быть использована как средство повышения уровня речевой, познавательной и коммуникативной компетентности воспитанников ДОУ.

Правильно организованная исследовательская журналистская деятельность дает возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, способствует воспитанию любознательного, самостоятельного, успешного ребенка. Все это является очень важным и необходимым для успешного обучения

в школе, адаптации ребенка в обществе сверстников, в постоянно меняющемся социуме.

### *Библиографический список*

1. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии. М.: Академия, 2010.
2. Сыпченко Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ. М.: Детство-Пресс, 2012.

## **СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА МОУ «ЛИЦЕЙ № 1» НА ЭТАПЕ НАЧАЛА ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Е.Б. Попова**

*МОУ «Лицей № 1», г. Ачинск*

**В**МОУ «Лицей № 1» г. Ачинска организовано профильное обучение. Распределение учащихся по направлениям осуществляется на основании анкетирования, т.е. содержание образования учащиеся выбирают по собственному желанию и/или желанию их родителей. И, как следствие, происходит смена классного коллектива.

Вся психолого-педагогическая литература, и отечественная, и зарубежная, подчеркивает огромную важность в жизни ребенка, в его самочувствии, в формировании его личности такой сферы жизни, как «ученик–класс». Еще более важное значение данная сфера приобретает в подростковом возрасте, так как поведение подростков по самой своей сути является коллективно-групповым. Французский психолог Анри Валлон отмечает, что подростку важна групповая принадлежность, солидарность, товарищеская взаимопомощь, все это дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости, что, в свою очередь, является главным условием позитивного формирования личности. И, наоборот, изолированность от общения, отсутствие конструктивных взаимоотношений со сверстниками может не только явиться причиной формирования целого ряда отрицательных черт личности, но и негативно повлиять на профессиональное становление старшеклассника.

Следовательно, от того насколько полноценно будет проходить формирование коллектива в профильных классах, зависит

очень многое в профессиональном и личностном развитии каждого учащегося, что прописано в личностных результатах освоения ФГОС основного общего образования.

Таким образом, **целью** деятельности педагогического коллектива лицея на этапе адаптации к профильному обучению является: реализация целенаправленной системы создания классного коллектива.

Важно отметить, что в начале учебного года вновь набранный 10 класс нельзя еще назвать коллективом. Для создания коллектива необходимы взаимоотношения, взаимные действия, общие ценности [1]. Из этого следует, что необходима совместная деятельность классного руководителя и учащихся по формированию коллектива нового профильного класса. Наш опыт работы показывает, что такой деятельностью является командообразование. Почему, спросите вы? В настоящее время тренинги на объединение сотрудников в команду активно проводятся в сфере коммерческих фирм, прочно заняли там свое место. Конечно, методы и приемы работы с организациями нельзя абсолютно и всецело применять в условиях лицея. Но многофункциональность данных игр и упражнений очевидна. Их необходимо использовать в современном образовании [2].

Далее остановимся подробнее на содержании командообразующей деятельности с учащимися вновь набранных 10-х профильных классов.

Эффективный процесс командообразования включает в себя **три этапа** (рис.).



*Рис. Процесс командообразования в 10-х профильных классах*

**Первый этап. Проведение первичной диагностики (1–3 неделя сентября)** по разработанным критериям (табл.).

*Таблица*

**Содержание первичной и динамической диагностики формирования классного коллектива**

Критерий	Методика диагностики
Психологический климат в классе	Методика полярных профилей А.В. Лутошкина
Уровень благополучия отношений в группе сверстников	Социометрия
Ценностно-ориентационное единство	Методика Л.М. Фридмана
Эмоциональное отношение к учению	Анкетирование

**Вторым этапом** в процессе командообразования является подготовка плана и проведение групповых занятий с элементами тренинга командообразования по результатам проведенной диагностики. Наш опыт работы показал эффективность такой формы работы, как тренинг-квест «Мы вместе».

**Задачи деятельности** педагогического коллектива для достижения поставленной цели:

1. Содействовать в получении опыта выполнения различных ролей в команде.
2. Сплотить класс в процессе преодоления трудностей.
3. Создать атмосферу взаимного доверия и поддержки в классе.
4. Содействовать в получении опыта распределения зон ответственности за коллективный продукт.
5. Учить продуктивно разрешать конфликтные ситуации.
6. Учить согласовывать процедуры совместного действия.

Содержание групповых занятий с элементами тренинга командообразования основывается на теории динамического управления группами. Поэтому далее в программе формирования классного коллектива профильного класса следует **третий этап** – дальнейшее сопровождение с целью адаптации сформированного класса-команды к условиям профильного обучения. На этом этапе важна совместная работа педагога-психолога и классного руководителя.

Этот этап можно назвать этапом **анализа и рефлексии**. Следовательно, задача педагогов – проследить самим и продемонстрировать старшекласникам динамику образования класса: «Посмотрите, еще вчера мы были разрозненными, пассивными и т.д., а сегодня ситуация изменилась. Подготовка визитки, заданий, участие в играх сплотило нас». Таким образом, этот процесс можно назвать процессом совместного анализа развития и формулировки воспитательных целей. Он обязателен для того, чтобы каждый учащийся осмыслил происходящие в нем преобразования, их причины, понял перспективы своего развития в данном классном коллективе.

Результативность внедрения технологии командообразования проводится на основе анализа результатов динамической диагностики (табл.). Применяется комплекс методик, описанный нами выше.

Данная система работы была организована и реализуется в МОУ «Лицей № 1» г. Ачинска с 2015 г. По данным динамической диагностики после реализации программы в течение трех учебных лет прослеживается положительная динамика изменений в формировании вновь созданного классного коллектива. Этот факт говорит об эффективности и высокой практической значимости командообразования как технологии формирования классного коллектива в период начала профильного обучения.

#### ***Библиографический список***

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д.Ф., Грабенко Т.М. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд. СПб.: Речь, 2011.
2. Леванова Е.А., Соболева А.Н., Плешаков В.А., Голышев Г.С. Игра в тренинге. Личный помощник тренера. СПб.: Питер, 2011.

### **КУКЛОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**О.А. Псарёва**

*МБОУ СШ № 81, г. Красноярск*

**К**уклотерапия – это метод арт-терапии для коррекции с помощью кукол. Возможности куклотерапии позволяют решить

разные важные коррекционные задачи, например: расширение самовыражения ребенка, достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коррекция отношений по схеме: педагог–ребенок–родитель; ребенок–родитель; родитель–ребенок; педагог–ребенок.

Истоки этого направления можно найти в психодраме Я.В. Морено. В 1940 году Якоб Леви Морено основал в США Институт социометрии и психодрамы. Он решил воспроизводить в условиях клиники те самые ситуации, которые наиболее травмировали его пациентов, и для этого создал специальный лечебный театр, который назвал психодрамой [2].

В современной психологии роль кукол рассматривается в различных аспектах. Куклы выступают атрибутом детства, детской культуры. Так, 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. Кукла или мягкая игрушка – заместитель реального друга, который все понимает и не помнит зла. Поэтому потребность в такой игрушке возникает у большинства детей [3].

В педагогическом ракурсе куклотерапия заботится об эмоциональном самочувствии и психологическом благополучии ребенка.

С помощью кукол педагог-психолог корректирует: заикание, неразвитую речь; уровень тревожности; агрессивность; психологические травмы; неусидчивость; дефицит внимания; повышенную застенчивость; акцентуации характера; страхи; нервные тики; аутизм (в легкой форме); нарушенную адаптацию в ДООУ.

Любимый герой (кукла) «участвует» в постановке спектакля, сюжет которого является травмирующим для ребенка, попадает в страшную историю и успешно с ней справляется. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка нарастает и, достигнув максимальной выраженности, сменяется бурными поведенческими эмоциональными реакциями (плач, смех и т.д.) и снятием нервно-психического напряжения [1].

Работа с куклами начинается уже на *этапе диагностики*. Перед ребенком раскладываются различные куклы (пальчико-

вые, перчаточные). Персонажи могут носить различный характер: медведь, волк, заяц, лиса, Красная Шапочка, Колобок, Машенька и т.д. Диагностика при помощи куклотерапии проводится с детьми от 4 лет.

Ребенку предлагается выбрать понравившуюся куклу, взять ее и надеть на палец, руку. Уже сам выбор игрушки может о многом рассказать. Когда выбор сделан, с ребенком через куклу разворачивается диалог. Здесь действует принцип проективной методики. Приблизительный перечень вопросов для интервью:

Как тебя зовут? Где ты живешь? Ты живешь один? Где твои родители? Ты маленький или большой? Чем ты любишь заниматься? Чем ты питаешься? За тобой охотятся? Тебя кто-нибудь защищает? Есть ли у вас детский сад? А если можно было бы не ходить, ты ходил бы в детский сад? Есть у тебя друзья? Во что вы играете? Кто обычно выигрывает? Что расстраивает тебя больше всего? Что радует тебя больше всего? Если бы у тебя оказалась волшебная палочка, что бы ты изменил в своем персонаже и его окружении?

*Этап изготовления кукол* также является коррекционным. Увлекаясь процессом изготовления кукол, дети становятся более спокойными, уравновешенными. Во время работы у них развивается произвольность психических процессов, появляются навыки концентрации внимания, усидчивости, развивается воображение. Процесс изготовления кукол подходит детям от 5 лет.

*Этап «оживления» куклы.* На этом этапе ребенок знакомится со своей куклой. Происходит проигрывание роли выбранного персонажа либо импровизированного сценария.

Далее подбирается коррекционная программа, в зависимости от психического состояния ребенка. В коррекции из занятия в занятие участвуют разные персонажи пальчикового и перчаточного театра.

Занятия могут проводиться в различных формах: индивидуальной (15–20 минут) и групповой (30 минут). Длительность коррекционной программы возможна с сентября–октября (диагностика детей в начале года в ДООУ) по апрель–май (диагностика детей в конце года в ДООУ).

Действительно, куклы могут многое, но не нужно забывать, что все-таки и учат, и лечат не куклы, а люди, поэтому многое зависит от того, в чьих руках они оказываются.

### *Библиографический список*

1. Тагаринцева А.Ю., Григорчук М.Ю. Детские страхи: куклотерапия в помощь детям. СПб.: Речь, 2008. 218 с.
2. Фаустова И.В. Метод куклотерапии в работе с детьми старшего дошкольного возраста // Управление ДОУ. 2008. № 5. С. 100–107.
3. Якушева Г.И. Народная кукла как современное педагогическое средство // Начальная школа. 2004. № 12. С. 54–56.

## **СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С СОЧЕТАННЫМИ ДИАГНОЗАМИ (УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ И ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ) ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ**

**С.А. Стеценко, О.Н. Рачева, О.В. Коненко**  
*МБДОУ № 249, г. Красноярск*

**Р**аботая в ДОУ для детей с тяжелыми нарушениями речи, мы выстраиваем коррекционно-образовательный процесс в соответствии с рекомендациями, выданными членами ПМПК. Однако в последние несколько лет, наряду с привычными рекомендациями в выписках из протоколов ПМПК стали появляться новые, когда специалистам ДОУ рекомендуют выстраивание инклюзивного процесса для ребенка с сочетанным диагнозом в группе для детей с ТНР (например, ребенку с легкой степенью умственной отсталости рекомендовано обучение в группе для детей с ТНР в рамках инклюзивного образования).

Исходя из материалов выписок, результатов обследования таких детей, мы приходим к определению общих задач, к решению которых подключаются все специалисты учреждения под об-

щим руководством учителя-дефектолога. Эти задачи выстроены в определенной иерархической последовательности:

1. Тщательное психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей и возможностей детей с учетом клинико-этиологических данных диагноза.

2. Сохранение и укрепление физического и нервно-психического здоровья воспитанников.

3. Развитие положительной эмоциональной контактности, коммуникативности, собственной активности детей, их интереса к окружающему миру.

4. Формирование навыков адекватного поведения и общения со взрослыми и сверстниками.

5. Привитие первых навыков личной и коллективной организованности.

6. Физическое воспитание ребенка, развитие движений общей моторики. Развитие психомоторики. Развитие движений рук. Коррекция недостатков двигательной сферы.

7. Привитие элементарных санитарно-гигиенических навыков и простейших навыков самообслуживания.

8. Поэтапное формирование элементарной предметной деятельности.

9. Сенсорное воспитание. Формирование целенаправленной деятельности как интегративного показателя психического развития.

10. Расширение представлений об окружающем мире и развитие речи.

11. Формирование игровой деятельности.

12. Развитие эмоционально-эстетических и творческих возможностей средствами искусства.

13. Параллельное осуществление коррекции недостатков (в том числе, тяжелого нарушения речи) всеми специалистами учреждения в соответствии с индивидуальной программой развития, составленной на основании диагностических данных, анализа выписок, характеристик, медицинской документации детей.

14. Организация сотрудничества с родителями (законными представителями) по всем разделам программы.

Обучение таких детей в инклюзивной группе строго индивидуализировано, направлено на развитие необходимых для жизни навыков поведения и общения с окружающими, бытовых и трудовых навыков, коррекцию нарушений психофизического развития. Наряду с формированием знаний об окружающем мире проводятся занятия по развитию речи, обучение грамоте, счету, а также привитие навыков самообслуживания, ручного труда.

Методика обучения ребенка с умственной отсталостью и ТНР предполагает использование игровой формы проведения большинства видов работы, ведущую роль предметно-действенного метода обучения с опорой на конкретный дидактический материал, детальное расчленение учебного материала на элементы и постепенное его обобщение, индивидуализации обучения и т.д. Развитие познавательных процессов у детей с легкой умственной отсталостью также проходит специфически. Такие дети способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, иногда с резкими отклонениями. Однако это подлинное развитие, в ходе которого происходит и количественные, и качественные изменения всей психической деятельности ребенка. Большое внимание специалистами уделяется развитию восприятия и ощущения. Замедленность темпа восприятий сочетается у умственно отсталых детей со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Показано, что замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная для умственно отсталых детей, оказывает огромное влияние на весь последующий ход их психического развития. У умственно отсталого ребенка крайне низкий уровень развития мышления, что, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления – речи. Из-за этого он плохо понимает мысли разговоров членов семьи, содержание сказок. Страдает и произвольное внимание.

Таким образом, нарушения познавательных процессов, которые выявляются у детей с нарушением интеллекта, усугубляют трудности обучения, увеличивают неравномерность продвижения. На успешность обучения влияют нарушения фонетико-фонематического восприятия, зрительно-пространственной ори-

ентировки, двигательной сферы, работоспособности. И только учет этих факторов сможет придать процессу обучения коррекционную направленность и поможет в развитии личности ребенка с нарушением интеллекта.

Для работы с детьми, имеющими сочетанность диагнозов, мы используем систему дидактических игр, которые направлены на развитие разных сторон познавательной сферы, так как огромная роль в развитии и воспитании детей принадлежит игре – ведущему виду деятельности дошкольного детства. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. С ее помощью можно развивать все психические процессы, такие как внимание, память, мышление, воображение, то есть те качества, которые необходимы для дальнейшей жизни. Играя, ребенок может приобрести новые знания, умения, навыки, развивать способности.

Дидактическая игра содержит в себе большие возможности в обучении и воспитании дошкольников с сочетанными диагнозами. Она может успешно использоваться и как форма обучения, и как самостоятельная игровая деятельность, и как средство воспитания различных сторон личности ребенка. Дидактические игры помогают подготовить ребенка к школе.

Прогрессивное, развивающее значение игры состоит не только в реализации возможностей всестороннего развития ребенка, но и в том, что она способствует расширению сферы их интересов, возникновению потребности в занятиях, становлению мотива новой деятельности – учебной, что является одним из важнейших факторов психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Дидактические игры решают обширный круг задач:

1. Умственное воспитание в процессе действий с предметами (развитие восприятия – сенсорное воспитание; развитие мышления, памяти, воображения и других высших психических функций).
2. Формирование умения ориентироваться в различных свойствах предметов (в цвете, форме, величине, в положении

в пространстве, количестве, массе, соотношении частей, в особенностях материала, звуковых свойствах предметов).

3. В процессе действия с предметами совершенствования моторики пальцев и координированных движений левой и правой руки.

4. Побуждение познавательной активности (любопытности).

5. Воспитание первых волевых черт характера в процессе овладения целенаправленными действиями с предметами (умение не отвлекаться от поставленной задачи, доводить ее до завершения, стремиться к получению положительного результата).

Дидактические игры – незаменимое средство обучения детей преодолению различных затруднений в умственной и нравственной их деятельности. Эти игры таят в себе большие возможности и воспитательного воздействия на детей с сочетанными диагнозами, связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы детского сада. В ней отражаются и развиваются полученные знания и умения, закрепляются правила поведения в социуме.

Таким образом, дидактические игры способствуют формированию у детей психических качеств: внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности. Они учат детей применять имеющиеся знания в различных игровых условиях, активизируют разнообразные умственные процессы и доставляют эмоциональную радость детям.

Мы разработали систему коррекционно-развивающей работы для детей с ТНР и сочетанными диагнозами старшего дошкольного возраста. Особенностью этой системы является то, что игры подобраны с учетом лексических тем, используемых в своей работе учителем-логопедом группы, и на основе которых выстроено годовое тематическое планирование в группе.

Ниже мы предлагаем пример такого планирования на 1 период. Обращаем внимание, что по результатам работы с воспитанниками специалисты вносят изменения в планирование, аргументировав эту необходимость результативностью работы с каждым конкретным ребенком.

Недели	Месяц	Лексическая тема	Дидактические игры	Задачи
1	2	3	4	5
1 неделя	сентябрь	«Детский сад. День знаний»	– «3 лишний»; – «Рассмотри картинки и запомни их»; – «Лото-вкладыш»; – «Внимание!»	1. Развивать мышление, слуховое восприятие. 2. Развивать зрительную память, речь. 3. Формировать целостный образ предмета, развивать зрительное внимание. 4. Развивать слуховое восприятие, внимание
2 неделя		«Грибы. Ягоды»	– Художественные рамки»; – «Найди, что изменилось»; – «Собери лукошко»; – «Грибная охота»	1. Развивать зрительное внимание, мышление, мелкую моторику. 2. Развивать мышление. 3. Развивать зрительное внимание, слуховое восприятие. 4. Развивать навыки пространственного ориентирования, слуховое внимание
3 неделя		«Осень. Овощи и фрукты»	– «Собери разрезную картинку»; – «Вставки»; – «3 лишний»; – «Большой–маленький»; – «Собери пазлы»	1. Развивать зрительное внимание, мышление. 2. Развивать слуховое внимание, воображение. 3. Развивать мышление. 4. Закреплять понятия величины, развивать зрительное внимание. 5. Развивать мышление, воображение, память, мелкую моторику
4 неделя		«Лес. Деревья и кустарники»	– «Противоположности»; – «Зашумленные картинки»; – «Рамки-вкладыш»; – «Найди отличия»	1. Закреплять умение подбирать слова, противоположные по смыслу. 2. Развивать слуховое внимание, речь. 3. Развивать зрительное восприятие, мышление. 4. Развивать внимание, воображение, мелкую моторику

Продолжение табл.

1	2	3	4	5
1 неделя		«Труд людей осе- нью. Уро- жай и здо- ровье»	– «Дорисуй предмет»; – «5 лишний»; – «Найди по контуру»; – «Часть и целое»; – «Собери разрезную кар- тинку»	1. Развивать воображение. 2. Развивать мышление, слуховое восприятие. 3. Развивать зрительное восприятие, мышление. 4. Развивать мышление, зрительное внимание
2 неделя		«Здоровье. Средства ги- гиены. Виды спорта»	– «Собери логический куб»; – «Геометрическая мозаика»; – «Собери кубики»; – «Чего не стало?»	1. Развивать мышление, зрительное восприятие. 2. Развивать восприятие, мелкую моторику. 3. Развивать зрительное внимание, мышление. 4. Развивать зрительное внимание, активизировать речь
3 неделя	января	«Одежда и обувь»	– «Подбери по цвету, форме, величине»; – «Зашумленные картинки»; – «Найди отличия»	1. Закреплять знания по теме, развивать восприятие, внимание. 2. Развивать зрительное восприятие, мышление
4 неделя	января	«Посуда»	– «Простые аналогии»; – «Запомни и назови»; – «3 лишний»; – «Подбери чашку к блюду- цу» (по форме, по цвету)	1. Развивать зрительную память, мышление. 2. Развивать слуховую память, слуховое внимание. 3. Закреплять цвет, развивать зрительное восприятие, мышление
5 неделя	января	«Продук- ты питания. Здоровье»	– «Собери разрезную кар- тинку»; – «Разложи продукты»; – «Запомни и назови»; – «Сладкое, горькое, кислое, соленое»	1. Развивать мышление. 2. Формировать знания по теме, развивать зрительную память. 3. Развивать слуховую память

1	2	3	4	5
1 неделя		«Домашние животные и птицы»	– «Рассели животных и птиц»; – «Назови и покажи»; – «Нелепица»; – «Кто чем питается»; – «Найди пару»	1. Развивать зрительное внимание, мышление, закреплять знания по теме. 2. Активизировать мыслительную деятельность детей, формировать логическое мышление. 3. Формировать сведения по теме, развивать речь
2 неделя	ноябрь	«Перелетные птицы»	– «Загадочные домики»; – «Угадай птицу по части тела»; – «Найди знакомые формы»; – «Дорисуй картинку»; – «Запомни»	1. Развивать внимание, мышление, воображение. 2. Развивать воображение, мышление, зрительное восприятие. 3. Развивать зрительное внимание, закреплять названия геометрических форм
3 неделя		«Осень. Обобщение»	– «Назови наоборот»; – «Повтори, не ошибись»; – «Что неверно на картинке?»	1. Развивать речь, мышление. 2. Развивать слуховую память. 3. Развивать зрительное внимание, речь, мышление
4 неделя		«Дикие животные и их детеныши»	– «Подбери по тени»; – «Мама и малыши»; – «Кто слева, кто справа»; – «Забавные животные»; – «Неразлучные друзья»; – «Что перепутал художник?»	1. Развивать зрительное восприятие, мышление. 2. Формировать знания по теме, развивать речь детей. 3. Развивать память, мышление, закреплять знания по теме. 4. Развивать ассоциативное мышление, зрительное внимание. 5. Развивать зрительное внимание, мышление

Опыт использования такой системы дидактических игр в работе с детьми указанной категории показал, что целенаправленное включение их в свою сферу деятельности каждым специалистом, участвующим в сопровождении ребенка, быстрее дает положительные результаты и динамику в плане развития личностных качеств, а также развития познавательной деятельности у дошкольников, коррекции недостатков в его развитии.

### *Библиографический список*

1. Давидчук А.Н. Дидактическая игра – средство развития дошкольников 3–7 лет: методическое пособие. М.: Сфера, 2013. 176 с.
2. Играем, развиваемся, растем. Дидактические игры для детей дошкольного возраста. М.: Детство-Пресс, 2010. 368 с.
3. Истомина Н.Б. Готовимся к школе. Математическая подготовка детей старшего дошкольного возраста: в 2 ч. М.: Ассоциация XXI век, 2011. Ч. 2.
4. Краснощекова Н.В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения. М.: Феникс, 2006. 304 с.
5. Лыкова И.А. Дидактические игры и занятия. Интеграция художественной и познавательной деятельности дошкольников. М.: Сфера; Карапуз, 2009. 160 с.
6. Минский Е.М. Игры и развлечения в группе продленного дня. Л.: Просвещение. Изд. 3-е, 2006. 192 с.
7. Нефедова М.Г. Дидактические игры по математике. 1 класс. Разрезные материалы. М., 2011. 688 с.
8. Нищева Н.В. Волшебное дерево. Календарь природы. Дидактическая игра. М.: Детство-Пресс, 2013.
9. Нищева Н.В. Играйка 12. Маленькая хозяйка. Дидактические игры для развития речи, мышления, внимания. М.: Детство-Пресс, 2011. 922 с.
10. Панова Е.Н. Дидактические игры-занятия в ДОУ. Старший возраст. Вып. 1. М.: Учитель, 2007. 111 с.

## Раздел 8.

# ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА

---

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л.В. Арамачева, Ю.В. Козловская

**Аннотация.** В статье обсуждается проблема воспитательной стратегии родителей в семьях с детьми раннего возраста; анализируется связь стратегии семейного воспитания и показателей готовности ребенка к посещению дошкольного учреждения; рассматриваются направления работы психолога дошкольного учреждения с родителями, позволяющие оптимизировать их воспитательные стратегии.

**Ключевые слова:** *стратегии воспитания, семья, семейное воспитание, ребенок раннего возраста, дошкольное учреждение, готовность к дошкольному учреждению.*

## THE INTERCONNECTION OF THE STRATEGIES OF FAMILY EDUCATION AND CHARACTERISTICS OF ADAPTATION OF CHILDREN OF EARLY AGE TO CONDITIONS OF PRESCHOOL

L.V. Aramacheva, Yu.V. Kozlovskaya

**Annotation.** The problem of educational strategy of parents in the families with young children is discussed in the article; the connection of the strategy of family education and the indicators of the kid's readiness of visiting the pre-school institution is analysed; the areas of pre-school psychologist's work with parents, which can optimize their educational strategies, are reviewed.

**Key words:** *strategy of education, family, family education, early childhood, pre-school institution, readiness for the pre-school institution.*

**П**овышение возрастного порога начала посещения детьми дошкольной организации (с 1,5 до 3 лет) делает в последнее время проблему привыкания ребенка раннего возраста к условиям детского учреждения особенно актуальной.

Одной из базовых установок федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) является поддержание и укрепление всех компонентов здоровья каждого ребенка: физического, нервно-психического и социально-психологического. Эта задача в условиях современного детского сада является приоритетной, особенно в адаптационный период, когда ребенок находится в состоянии психического и эмоционального напряжения.

Сложность приспособления детского организма к новым условиям и новой деятельности определяют необходимость тщательного учета всех факторов, способствующих адаптации ребенка к дошкольной организации или, наоборот, замедляющих ее, мешающих адекватно приспособиться [2].

Исследованием проблемы детской адаптации занимались многие ученые, в том числе Н.М. Аксарина, В.А. Алямовская, А.Ф. Белов, Л.Г. Голубева, Л.Г. Дикая, Г.Ф. Кумарина, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др.

Согласно данным Н.М. Аксариной, В.А. Алямовской, Л.В. Белкиной, особенности адаптации ребенка в социальной среде, в частности адаптации к дошкольному образовательному учреждению, определяет, в том числе специфика его взаимоотношений с родителями. От того насколько ребенок подготовлен в семье к посещению детского учреждения, зависит течение адаптационного периода и его дальнейшее развитие [4].

Нами осуществлено психолого-педагогическое исследование с целью изучения взаимосвязи стратегий семейного воспитания и особенностей адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной организации.

В качестве методов исследования использовались:

– теоретические: изучение психолого-педагогической литературы по вопросам адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации, а также по во-

просам влияния стратегий семейного воспитания на успешность адаптационного процесса;

- эмпирические: анкетирование родителей, наблюдение, психолого-педагогический эксперимент;

- статистические: расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В диагностический инструментарий вошли:

- методика «Стратегии семейного воспитания» (С.С. Степанов), позволяющая выявить, какой стиль семейного воспитания преобладает в семье [5];

- методика наблюдения «Карта готовности к поступлению в ДОО ребенка раннего возраста (К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина), оценивающая готовность ребенка к посещению дошкольного учреждения, а также ее динамику в период посещения детского сада;

- анкета для родителей «Готов ли ваш ребенок к поступлению в ДОО?» (Н.В. Соколовская), позволяющая сделать прогноз адаптации ребенка к дошкольной организации [5].

База исследования: Центр раннего развития детей г. Красноярска. Выборка составила 30 человек: 15 детей и 15 родителей (матери).

В ходе эмпирического исследования стратегий семейного воспитания было установлено:

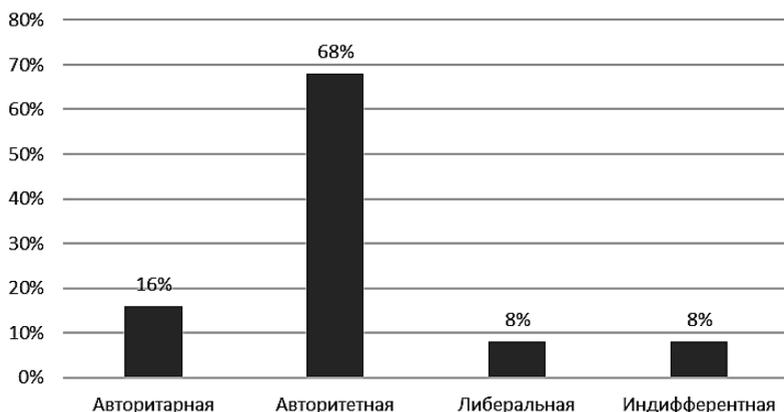
- большинство родителей (68 %) использует преимущественно *авторитетную стратегию* воспитания (они стремятся взаимодействовать с ребенком, общение с ним выстраивают на основе доброжелательности, заинтересованности);

- значительная часть родителей (16 %) применяет *авторитарную (подавляющую)* стратегию (они очень требовательны к ребенку, часто повышают на него голос, настаивают на том, чтобы их требования были выполнены);

- часть родителей (8 %) более склонна к *либеральной стратегии* воспитания (в общении с ребенком для них характерно нежелание или неспособность направлять, контролировать его; в целом общение строится на принципе вседозволенности);

- часть родителей (8 %) использует *индифферентную стратегию* воспитания (взаимодействию с ребенком они предпочитают

ют работу или занятие домашним хозяйством, не играют и не взаимодействуют с ним). Обобщенные результаты исследования представлены на рис. 1.



*Рис. 1. Распределение выборочной совокупности родителей по преобладающим стратегиям семейного воспитания (С.С. Степанов)*

На следующем этапе исследования мы оценивали сформированность показателей готовности детей к поступлению в дошкольное учреждение с помощью методик Н.В. Соколовской, К.Л. Печоры и Г.В. Пантюхиной.

Результаты диагностики представлены на рис. 2.

В результате проведенной диагностики установлено:

– 13 % детей демонстрируют готовность к поступлению в ДОО. Им свойственно положительное эмоциональное состояние в течение дня, хороший аппетит и сон. Они легко идут на контакт со взрослыми и сверстниками. При расставании с родителями истерик и плача не наблюдается;

– 53 % детей условно готовы к поступлению в ДОО. Их настроение, аппетит переменчивы, непостоянны. Сон соответствует возрасту. При расставании с родителями иногда плачут, но истерик не наблюдается. Проявляют самостоятельность при раздевании и одевании. В контактах со сверстниками избирательны;

– 33 % детей не готовы к поступлению в ДОО. Их эмоциональное состояние в течение времени пребывания в детском саду подавленное. Интерес к организуемой воспитателем с детьми деятельности отсутствует. Ребенок не идет на контакт со сверстниками, общается только со взрослыми. Аппетит, сон, как правило, нарушены.

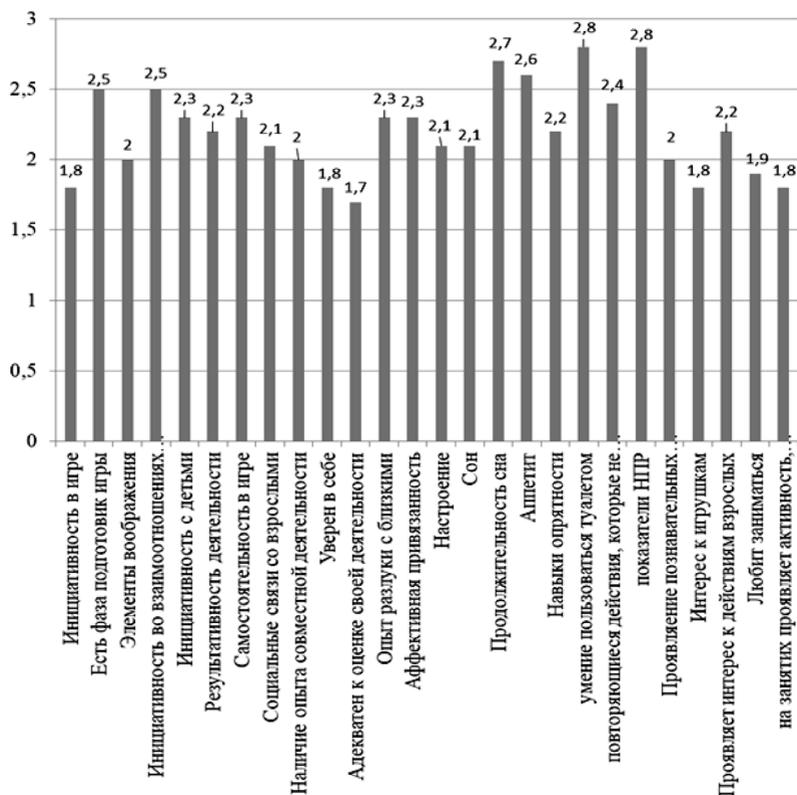
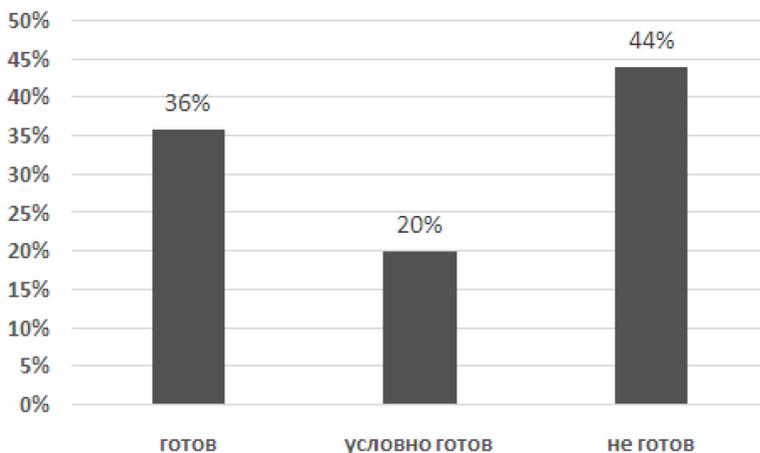


Рис. 2. Выраженность показателей готовности детей к дошкольному учреждению (К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина)

В ходе проведения анкетирования родителей «Готов ли ваш ребенок к поступлению в ДОО?» (Н.В. Соколовской) были получены следующие результаты (рис. 3).



*Рис. 3. Распределение выборочной совокупности детей по уровням готовности к поступлению в ДО (Н.В. Соколовская)*

Анализ данных, полученных с помощью методики Н.В. Соколовской, показал, что 36 % детей готовы к поступлению в дошкольную организацию и имеют благоприятный прогноз адаптации, 44 % – условно готовы и 20 % детей не готовы к поступлению в ДООУ.

Для изучения взаимосвязи стратегий семейного воспитания и особенностей адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной организации проводился корреляционный анализ изучаемых показателей по Спирмену ( $r^s$ ). Установлено, что имеется достоверная положительная связь между авторитетной стратегией семейного воспитания и выраженной готовностью ребенка к ДООУ ( $p \leq 0,01$ ); между авторитарной стратегией воспитания и ярким проявлением «неготовности» ребенка к дошкольному учреждению ( $p \leq 0,05$ ); между либеральной стратегией воспитания и условной готовностью ( $p \leq 0,05$ ) или неготовностью ( $p \leq 0,05$ ) ребенка к ДООУ.

Таким образом, в ходе проведения констатирующего эксперимента нами было выявлено, что процесс адаптации у ребенка протекает болезненно, если в семье используют неконструктивную стратегию воспитания.

Нами была разработана система мероприятий с родителями и детьми, направленная на обеспечение успешной адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной организации [5].

Данная работа с родителями и детьми решает следующие задачи:

1. Обеспечение психологического благополучия детей в процессе адаптации.
2. Информирование родителей о специфике адаптации детей к условиям дошкольной организации, влиянии стратегий семейного воспитания на данный процесс.

Система мероприятий строится по принципам целостности и системности, предполагает индивидуальный подход к каждому ребенку и его родителям.

Данная работа включает в себя три этапа: информационный, обучающий, практико-преобразующий.

1 этап (информационный). Цель этапа: проинформировать родителей о стратегиях семейного воспитания, об их влиянии на развитие ребенка. Также на этом этапе родители могут получить информацию о волнующих их вопросах, например: «Как общаться с ребенком в период кризиса?», «Можно ли наказывать ребенка физически и как?», «Одинаково ли наказание для девочек и для мальчиков?», «Что делать, если ребенок проявляет агрессию?», «Как говорить с ребенком?» и т.д.

Процесс адаптации ребенка может сопровождаться различными негативными поведенческими реакциями, такими как: упрямство, грубость, лень и т.д. Данный этап включает в себя: лекции, беседы, индивидуальные консультации, групповую работу с родителями.

Проведение консультаций – еще одно из направлений работы, которое входит в данный этап. Темы консультаций: «Каковы причины детского упрямства и как с этим бороться?», «Как подготовить ребенка к поступлению в детский сад?», «Стратегии семейного воспитания и их влияние на развитие ребенка» [6].

2 этап (обучающий). Цель: обучить родителей способам эффективного взаимодействия с детьми, которые обеспечат успешную адаптацию детей к ДО. Этот этап включает проведение ин-

терапевтических семинаров и тренингов, направленных на освоение родителями способов эффективного взаимодействия с детьми.

3 этап (практико-преобразующий). Цель: реализация родителями способов эффективного взаимодействия с детьми. Данный этап включает организацию совместной деятельности родителей и детей. Это упражнения, в ходе выполнения которых родители всю полученную ранее информацию используют в реальном общении с детьми.

Одно из правил, которым мы руководствуемся, реализуя работу по обеспечению успешной адаптации детей, – правильно организованная предметно-пространственная среда. Мы используем систему работы Монтессори. Для каждого ребенка подбирается интересное занятие, при этом дети сами выбирают то, что им нравится и то, чем они хотят заниматься именно сейчас. Это во многом упрощает процесс привыкания к детскому саду. Родителям предоставляется возможность побыть Монтессори-педагогами и понять, как можно грамотно выстроить процесс общения и как правильно подобрать стратегию воспитания, не навредив ребенку.

Хорошим средством активного обучения родителей являются тренинги, которые могут включать следующие упражнения:

- упражнение на знакомство и создание благоприятной атмосферы «Доброе тепло»;
- упражнение «Мои ожидания»
- мышечная релаксация («Шалтай-Болтай»),
- расслабление через напряжение («Лимон»),
- расслабление через дыхание («Воздушный шарик»);
- упражнение для поднятия настроения, снятия усталости «Ассоциации»;
- упражнение «Недетские запреты»;
- упражнение «Запрещаем–разрешаем».

Данные упражнения позволяют родителям увидеть и оценить, как они общаются с ребенком.

С детьми и родителями проводятся упражнения, направленные на формирование положительных взаимоотношений:

- упражнения «Дай ручку!», «Привет! Пока!». Цель: развитие эмоционального общения ребенка со взрослым, налаживание контакта;

– игра «Ку-ку!» Цель: развитие эмоционального общения ребенка со взрослым, налаживание контакта; развитие внимания.

– игра «Хлопаем в ладоши!» Цель: развитие эмоционального общения ребенка со взрослым, налаживание контакта.

Также проводятся занятия, на которых присутствуют родители и вместе с детьми могут выполнять задания:

– занятия с песком (рисование пальчиками на песке);

– занятие на развитие мелкой моторики (игры с пирамидами, бусами, прищепками, крупами);

– мастер-классы по изготовлению Монтессори-материалов в домашних условиях;

– звучащие игры (мешочки с разными предметами, шумные, тихие, шуршащие, звенящие и т.д.);

– рисование пальчиками, разными материалами (фольгой, ватными дисками, палочками, овощами и фруктами).

Данная работа оценена нами как имеющая положительный эффект и будет продолжена.

### ***Библиографический список***

1. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации / сост. Н.В. Соколовская. Волгоград: Учитель, 2008. 188 с.
2. Белкина В.Н., Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. Воронеж: Учитель, 2006. 236 с.
3. Детский сад по системе Монтессори. Образовательная среда для детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / под ред. Е.А. Хилтунен. М.: Национальное образование, 2014. 104 с.
4. Доманецкая Л.В. Психология семьи и семейного воспитания: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 212 с.
5. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М.: ВЛАДОС, 2010. 172 с.
6. Сидоркина Т.Ю., Доманецкая Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации часто болеющих детей младшего дошкольного возраста к дошкольному образовательному учреждению // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. Т. 1. № 3. С. 263–267.

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ  
ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ  
ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ  
В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА**

**Ж.Г. Василькова, Л.Н. Егорова**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу условий обеспечения психологического благополучия детей посредством эффективной организации предметно-пространственной среды в группах детского сада. Представлен опыт организации развивающей предметно-пространственной среды на примере муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 193 г. Красноярска.

**Ключевые слова:** *психологическое благополучие, предметно-пространственная среда, развивающая предметно-пространственная среда, психологическая безопасность среды.*

**SECURITY PSYCHOLOGICAL WELL-BEING  
OF CHILDREN THROUGH THE OBJECT-SPATIAL  
ENVIRONMENT IN GROUPS OF KINDERGARTEN**

**J.G. Vasilkova, L.N. Egorova**

**Abstract.** The article is devoted to analysis of conditions ensuring psychological well-being of children through effective organization of subject-spatial environment in kindergarten. The article presents the experience of the organization of the developing subject-spatial environment on the example of municipal budget preschool educational institution № 193 of Krasnoyarsk.

**Key words:** *psychological well-being, the subject-spatial environment, developing the subject-spatial environment, the psychological security of the environment.*

**В** настоящее время для дошкольной ступени образования актуальной остается проблема гуманизации и индивидуализации воспитания и обучения, охраны и укрепления психического и физического здоровья детей, содействие их полноценному развитию, что определяет основные задачи дошкольного образовательного учреждения. Решение вышеперечисленных задач невозможно без эффективной организации предметно-пространственной

среды дошкольного образовательного учреждения. Под развивающей предметно-пространственной средой понимают определенное пространство, организационно оформленное и предметно насыщенное, приспособленное для удовлетворения потребностей ребенка в познании, общении, труде, физическом и духовном развитии в целом. ФГОС определяет требования к развивающей предметно-пространственной среде дошкольного образовательного учреждения как к одному из условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования:

1. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [1].

2. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать максимальную реализацию образовательного потенциала пространства.

3. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

4. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать реализацию различных образовательных программ, а в случае организации инклюзивного образования – необходимые для него условия, а также учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, возрастных и гендерных особенностей детей [7; 8].

Предметно-пространственная среда дошкольного образовательного учреждения должна обеспечивать:

- развитие игровой, познавательной, исследовательской и творческой активности детей;

- развитие двигательной активности, в том числе крупной и мелкой моторики;

- эмоциональное благополучие детей;

- возможность самовыражения детей [1].

С учетом требований ФГОС можно сделать вывод, что развивающая предметно-пространственная среда должна выступать как динамичное пространство, подвижное и легко изменяемое.

Особого внимания заслуживает взгляд на развивающую предметно-пространственную среду с точки зрения ее эмоциональной безопасности и психологической защищенности для каждого ребенка. В групповой комнате ребенок должен чувствовать себя комфортно в любое время вне зависимости от его личностных качеств. Психологическая безопасность среды является важным условием профилактики у детей агрессивного поведения, высокой тревожности, психогенных нервных тиков, obsessions, compulsions и других деструктивных феноменов [4]. Чувство эмоциональной защищенности во многом предопределяет психологическое благополучие детей [6; 9].

В организации развивающей предметно-пространственной среды важное внимание необходимо уделить дизайну интерьера групп детского сада, групповых участков и помещения в целом. Продумывая цветовое решение в оформлении группы, необходимо учитывать влияние цвета на эмоциональное состояние детей и педагогов (М. Люшер, Л.М. Веккер, В.М. Вундт, Л.А. Шварц, А.М. Эткин, В.С. Мухина и др.). Цветовое воздействие на психический аппарат человека затрагивает не только его эмоции и характер, но и познавательные процессы, и прежде всего, – мышление, его динамические характеристики. Эмпирические наблюдения показывают, что в различных цветовых средах человеку «думается» по-разному: цветовое воздействие может либо препятствовать, либо способствовать решению задачи. Г. Фрилинг, К. Ауэр не рекомендуют производить окраску темными, «холодными» тонами тех помещений, в которых люди занимаются умственным трудом (в т.ч. в группе детского сада, где проходит обучение детей). Подобные цвета вызывают торможение и снижают эффективность умственной деятельности. Это касается не только стен, потолка или пола, но и мебели. Наоборот, цвета «активной стороны» улучшают мыслительную деятельность, повышают ее продуктивность. В представлениях большинства людей успешное решение задачи ассоциируется с яркими, светлыми оттенками [3].

Обязательным условием создания эмоционального комфорта для детей будет являться оптимальная цветовая подборка в группе детского сада, где дети проводят большую часть времени. Цвето-

вое решение группы в целом (стены, ковры, мебель, шторы) должно быть светлым, так как в группе много ярких акцентов в виде игрушек. Стены в группах дошкольного образовательного учреждения рекомендуется окрашивать в следующие цвета – светло-зеленый, светло-голубой, кремовый, персиковый, бежевый и др. При этом теплый или холодный оттенок определяется в зависимости от расположения группы. СанПиН 2.4.1.3049-13 п. 5.3. «Требования к внутренней отделке помещений дошкольных образовательных организаций» определено, что «в помещениях, ориентированных на южную сторону горизонта, применяются отделочные материалы и краски неярких холодных тонов, на северную сторону – теплые тона. Отдельные элементы допускается окрашивать в более яркие цвета, но не более 25 % всей площади помещения» [2]. При оформлении деталей интерьера возможно классическое сочетание оттенков двух цветов, например желтого и зеленого; либо оттенков одного цвета – насыщенный голубой и светло-голубой. Так как развивающая предметно-пространственная среда должна соответствовать принципу вариативности, можно использовать цветную подсветку, оформленный материал в виде кусков ткани разных цветов и оттенков, чтобы дети (в зависимости от настроения) могли их использовать в игре или оборудовать себе уголок уединения. Мебель в группе детского сада должна быть светлых оттенков. Много ярких цветов «может вызвать впечатление хаоса, беспокойство», но и «одноцветность» создает впечатление однообразия, скуки и незавершенности оформления. Необходимо учитывать, что цвет, который будет занимать наибольшую площадь, должен быть неярким, а чем ярче цвет, тем меньшую площадь он должен занимать [3].

Значимым критерием оценки предметно-пространственной среды является ее безопасность, которая также зависит от соответствия требованиям СанПиН 2.4.1.3049-13 [2].

Важное значение в организации развивающей предметно-пространственной среды имеет создание центров детской деятельности, вариативность и трансформируемость среды. Как построена организация различных центров в групповой комнате, определяется основной образовательной программой, приоритетным направлением в работе и в значительной степени нали-

чием свободных площадей. Рассмотрим особенности распределения центров в группах на примере МБДОУ № 193 г. Красноярска. Всего в дошкольном образовательном учреждении функционирует 6 разновозрастных групп. Каждая группа имеет от 5 до 7 центров (например, центр спорта, центр конструктивных игр, центр грамотности и театральной деятельности, центр творчества, центр экспериментов, математико-сенсорный центр и центр сюжетно-ролевой игры). Максимальное допустимое количество детей, находящихся в одном центре в течение одного отрезка времени, составляет 3–5 человек, причем дети самостоятельно контролируют этот процесс по изображенному в центре количеству символов групп (например, два зайца в центре означает, что в нем могут находиться «здесь-и-сейчас» не более двух детей). В дополнение к центрам у нас имеются детские палатки, ширмы, крючки на шкафах, а также веревки, куски ткани и прищепки, позволяющие детям отгородиться для уединения. Трансформации среды в соответствии с внутренними потребностями детей способствует и то, что все шкафы высотой не более роста ребенка и оборудованы колесиками (дети легко могут их передвигать).

Профессор В.А. Петровский пишет: «Первоочередным условием осуществления личностно ориентированной модели взаимодействия взрослых и детей является установление контакта между ними. В то же время установлению контакта препятствуют принципиально разные позиции, которые преимущественно занимают воспитатель и ребенок: даже физически воспитатель, как правило, находится в позиции «сверху», а ребенок – «снизу». Этому соответствует и психологическая разница в их позициях: взрослый «диктует» свою волю, управляет, командует ребенком. В то же время самое задушевное общение взрослого с ребенком, доверительные беседы ведутся на основе пространственного принципа «глаза в глаза». Одно из условий среды, которое делает такое общение более легко осуществимым – это разновысокая мебель. Ее высота должна быть такой, чтобы не только воспитатель без затруднений мог «спуститься», приблизиться к позиции ребенка, но и ребенок мог «подняться» до позиции воспитателя, а иногда и посмотреть на него сверху. Для этого подойдут высокие столы, в том чис-

ле подковообразной формы и соответствующие стулья, которые позволяют взрослому, свободно передвигаясь среди детей, видеть их глаза, избавляют его от необходимости все время нагибаться. Для того чтобы позиции взрослых и детей можно было варьировать в зависимости от их желаний и занятий, высота мебели в детском саду должна легко меняться. Не менее важно взрослому для осуществления контакта найти верную дистанцию, общее психологическое пространство общения и с каждым ребенком, и с группой детей в целом» [10, с. 1–2]. Для реализации этой задачи в наших группах имеются: двухуровневый уголок, яркие пластмассовые барные стулья, подиумы, а также шведские лесенки.

С целью оптимизации развивающей предметно-пространственной среды необходимо систематически проводить оценку степени ее психологического комфорта для субъектов образовательного пространства. В ноябре–декабре 2017 г. нами было проведено исследование предпочтений детьми тех или иных центров в группе с помощью наблюдения. Выявлено, что дети от 3 до 7 лет чаще играли в центрах сюжетно-ролевой игры, центрах конструирования и экспериментирования. Причем девочки предпочитали центр сюжетно-ролевых игр, а мальчики – центр конструирования. Центр экспериментирования имел высокую популярность у детей независимо от пола. Анализ предпочтений детей позволяет своевременно выявить дефициты зонирования группы и их устранить, а также понимать ведущие потребности детей, которые проявляются в процессе свободной игровой деятельности.

В МБДОУ № 193 регулярно проводится опрос среди родителей детей, посещающих детский сад, с целью оценки удовлетворенности организацией предметно-пространственной среды в группах и на участках. Анализируются предложения и замечания родителей, с учетом которых выстраивается дальнейшая стратегия развития предметно-пространственной среды дошкольного образовательного учреждения.

Таким образом, важнейшим условием обеспечения психологического благополучия детей является оптимальная организация предметно-пространственной среды в группах детского сада, которая отвечает принципам вариативности, содержательной на-

сыщенности, трансформируемости, полифункциональности, доступности и безопасности. Только психологически безопасная и комфортная предметно-пространственная среда может содействовать полноценному психическому и физическому развитию ребенка, формированию у него не только необходимых знаний, умений, навыков, но и жизненно важных компетенций [5].

### *Библиографический список*

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/>
2. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы: СанПиН 2.4.1.3049-13. URL: <http://files.stroyinf.ru/data2/1/4293780/4293780935.htm#i104337>
3. Базыма Б.А. Цвет и психика: монография. Харьков: ХГАК, 2001. 172 с.
4. Василькова Ж.Г. Клиническая психология детей и подростков: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 156 с.
5. Василькова Ж.Г. Формирование жизненно важных компетенций у детей // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка: сборник научных статей по психологии детства / гл. ред. В.А. Ковалевский; отв. за вып. О.В. Груздева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 10–16.
6. Дусказиева Ж.Г. Анализ психологических факторов здоровья // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. / гл. ред. И.О. Логинова. Красноярск: Версо, 2013. С. 195–200.
7. Дусказиева Ж.Г. Гендерный подход в образовании // Современное образование – новому обществу XXI века: материалы I Всероссийской распределенной научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 4 апреля 2009 г. / ред. кол.; Л.М. Туранова (отв. ред.) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. С. 15–22.
8. Дусказиева Ж.Г. Гендерная психология: учебное пособие. Красноярск, 2010. 108 с.
9. Дусказиева Ж.Г. Проблема соотношения факторов, определяющих здоровье / Н.Н. Вишнякова, О.В. Волкова, Ж.Г. Дусказиева,

- Ю.В. Живаева, С.М. Колкова, И.О. Кононенко, И.О. Логинова, Л.Б. Соколовская, В.Б. Чупина // Психологическое здоровье населения: коллективная монография. Красноярск: Версо, 2015. 188 с.
10. Петровский В.А. Концепция построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в системе дошкольного образования / В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина и др. 1993. URL: <http://doc.knigi-x.ru/22pedagogika/296465-1-konceptsiya-postroeniya-razvivayuschey-sredi-dlya-organizacii-zhizni-detey-vzroslih-sisteme-doshkolnogo-obrazovaniya-p.php>

## УСПЕШНОСТЬ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.М. Вербианова

**Аннотация.** В статье рассматривается психологическое благополучие ребенка через воспитание успешности. Рассмотрены сущность, возрастные характеристики переживания успеха; выявлены психолого-педагогические условия конструирования ситуации успеха, критерии оценки успешности и благополучия ребенка. Представлена модульная технология театрализованной деятельности детей как эффективная модель воспитания успешности детей.

**Ключевые слова:** *психологическое благополучие ребенка, успешность ребенка дошкольного возраста, конструирование ситуации успеха, условия воспитания успешности, критерии успешности ребенка, технологии успешности.*

## SUCCESS AS A RESOURCE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING CHILD OF PRESCHOOL AGE

O.M. Verbianova

**Abstract.** The article considers the psychological well-being of a child through the upbringing of success. The essence, age characteristics of experience of success are considered; revealed psychological and pedagogical conditions for constructing a situation of success, criteria for assessing the success and well-being of the child. The modular technology of the theatrical activity of children is presented as an effective model of education of the success of children.

**Key words:** *psychological well-being of a child, the success of a child of preschool age, constructing a situation of success, conditions for the upbringing of success, criteria of success of the child, technology of success.*

Категория «психологическое благополучие» сравнительно недавно рассматривается в психологии и чаще всего ее изучение связано со взрослыми и школьниками [1; 3; 4; 5]. Очевидно, что исследователи предполагают необходимость осознанного отношения субъекта к оценке своего психологического благополучия. Сведений, направленных на изучение проявлений психологического благополучия детей дошкольного возраста, сравнительно немного. Тем не менее на современном этапе наиболее значимым становится обеспечение психологического благополучия ребенка на его первой ступени образования в дошкольном возрасте.

Ю.В. Бессонова определяет «...чувство благополучия как интегральный психический феномен, целостное переживание, отражающее успешность функционирования индивида в социальной среде, сопровождающееся благоприятным эмоциональным фоном, функциональным состоянием организма и психики и позитивным самоотношением, доверительным отношением к миру» [2]. Такое понимание дает прямое указание, что наиболее действенным механизмом благополучия выступает успешность личности. Успешность является стимулом социальной активности, мотивом деятельности и поведения [3]. Следствиями повторяющихся ситуаций успеха являются: устойчивые мотивы деятельности, позитивная самооценка, самоуважение, развитие собственных устремлений к самосовершенствованию и развитию. Данные явления достаточно адекватно согласуются с компонентами психологического благополучия: позитивные отношения, управление средой, автономия, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, которые были выделены для взрослых [6].

В данном исследовании были поставлены задачи: на основе определения сущности успеха и возрастных особенностей детей выявить: а) необходимые условия развития успешности детей дошкольного возраста, б) обозначить критерии успешности детей; в) разработать педагогическую технологию развития успешности ребенка.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при кото-

рых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [1]. В педагогическом смысле успех может быть результатом продуманной, подготовленной тактики педагога, его совместной деятельности с семьей воспитанника.

Для определения значимых условий воспитания успешности детей мы обратились к пониманию сущности успеха. По мнению А. Белкина, «успех – это переживание состояния радости, удовлетворение от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их» [1]. Отсюда вытекает:

1. Достижение успеха связано с деятельностью и проявлением внутренней активности личности, которую нужно пробудить и научить поддерживать. Организация деятельности ребенка должна учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка, его склонности.

2. Успех связан с результатом деятельности, а успешность нередко трактуется как результативность. Достижение высоких результатов определяется накопленным опытом, в основе которого лежат способности личности. Таким образом, путь к успеху следует прокладывать с учетом интересов и способностей ребенка, на основе расширения его опыта. Реализация такого условия возможна на основе индивидуально-ориентированного подхода.

3. Деятельность ребенка несовершенна и часто связана с отрицательным результатом. Усвоение действий, составляющих процесс деятельности, выступает для ребенка тоже своеобразным результатом. Значит, проектирование ситуации успеха может быть нацелено не только на получение ребенком конечного итога деятельности, но и на результат усвоения самого процесса деятельности.

4. Успех может возникать в условиях совместной деятельности, где участие взрослого может иметь скрытый характер. Особую роль для развития личности играет ощущение группового (командного) успеха. Проектирование ситуаций успеха на основе достижения совместного результата видится достаточно продуктивным для детей дошкольного возраста.

5. На основе повторяющихся ситуаций успеха возникает успешность, которую следует понимать как устойчивое свойство личности. Поэтому значимым условием развития успешности является не сколько разовое ощущение успеха, сколько его закрепление в разнообразных ситуациях.

6. Очевидно, что удовлетворенность результатом или процессом деятельности рассматривается личностью через призму реальной или воображаемой социальной оценки и невозможна без переживания общественного признания личности. Поэтому необходимым условием переживания успеха следует рассматривать социальную оценку и признание.

Различают два вида успешности: индивидуальная – достижения человека по отношению к самому себе во времени, и социальная – достижения одного человека по отношению к достижениям других людей. Очевидно, что вектор развития успешности для детей дошкольного возраста следует направить в сторону индивидуальной успешности. Кроме того, детям дошкольного возраста доступно и переживание коллективного успеха в условиях работы в команде или группе. Более того, данная форма переживания успеха имеет огромное социальное значение.

Для определения значимых условий конструирования успеха следует обратить внимание на возрастные особенности переживания успеха. Взрослый человек, как и старший школьник, подходит к своему успеху или неудаче аналитически, ищет их корни, пытается прогнозировать свои результаты на основе осознания возможностей. Успех взрослого, на наш взгляд, имеет рефлексивно-прогнозирующий характер, когда на основе аналитического осознания причин успеха (оценка характера деятельности, своих возможностей) осуществляется прогнозирование новых горизонтов успешности. Ребенок младшего возраста, скорее не столько осознает успех, сколько переживает его, причем не только в результате, но и в процессе деятельности. Такой успех имеет аффективно-деятельный характер, когда ребенок переживает состояние радости в процессе деятельности, при поддержке и признании взрослого. Возрастные достижения психического развития создают перспективу рефлексивного осознания причин успеха или неудач.

Необходимо отметить, что кроме успеха есть еще и «оборотная сторона медали» – неудача, которая, как и успех, создает условия личностного индивидуального развития [4]. Ситуацию неуспеха для ребенка следует всегда конструировать с учетом перспективы ее перехода в ситуацию успеха. Это подразумевает, что воспитатель верит в силы ребенка, заражает его своим оптимизмом и предвидит его успех.

Изучение психолого-педагогической литературы, опыт работы с детьми дошкольного возраста позволил выделить следующие значимые, на наш взгляд, условия создания ситуации успеха:

- педагогическое действие связано с конструированием деятельности ребенка, а радость успеха может быть связана как с результатом, так и процессом деятельности;

- успех ребенка возможен как в индивидуальной, так и в совместной деятельности со взрослыми и со сверстниками. Скрытая позиция педагога в совместной деятельности позволяет ребенку ощущать собственный успех. Деятельность ребенка со сверстниками на основе партнерства и сотрудничества позволяет пережить коллективный успех, имеющий не менее значимые последствия для развития личности;

- при создании ситуации успеха следует опираться на способности и увлечения ребенка. Очевидно, что раннее выявление способностей и склонностей детей, разнообразие детской деятельности и создание ситуаций творческого отношения к деятельности позволит обнаружить и оптимизировать индивидуальную траекторию развития успешности;

- самое общее условие ситуации успеха это положительное подкрепление. В качестве положительного подкрепления может быть позитивная оценка взрослого, признание сверстников, сравнительная самооценка собственных достижений. Выражение положительного подкрепления может носить как прямой, так и косвенный характер. Одним из механизмов положительного подкрепления может стать обеспечение общественного признания посредством презентации достижений ребенка. «Объективная успешность деятельности ребенка – это успех внешний, так как качество результата оценивается свидетелями действия» [3];

– конструирование ситуации успеха подразумевает педагогические действия по обеспечению мотивационного, содержательно-операционного и эмоционально-волевого компонентов [1].

– возможность вариативного закрепления ситуации успеха с целью развития устойчивости чувства успешности. При вариативных условиях рождается осознание успешности личности в целом.

Изучение сущности переживания успеха, условий и компонентов достижения успеха позволили выделить критерии, которые дают возможность комплексно оценить успешность ребенка. В качестве критериев успешности в данной работе рассматривались: познавательная активность, уровень притязаний и самооценка, социальный статус в группе, сформированность игровых и практических навыков в традиционных детских видах деятельности, уровень целенаправленности и произвольности. Вышеперечисленные показатели успешности достаточно хорошо диагностируются соответствующими методиками. Мониторинг показателей критериев успешности ребенка в процессе реализации технологии создания ситуации успеха позволяет оптимизировать развивающую работу посредством корректировки мотивационного, операционного и эмоционально-волевого компонентов.

Названные условия, необходимые для конструирования разнообразных ситуаций успеха, наиболее оптимально, на наш взгляд, реализуются в рамках театрализованной деятельности. Театральная деятельность несет в себе огромный эмоциональный заряд, стимулирующий активность ребенка; позволяет создать творческий характер взаимодействия детей и воспитывающих взрослых; обеспечить социализацию ребенка посредством освоения культурно-исторического опыта; способствует развитию навыков совместной деятельности и, что очень важно, напрямую связана с презентацией успешности ребенка. Вышеперечисленные ценности свидетельствуют о сознательном обращении педагогического коллектива к театрализованной деятельности. Проект воспитания детей на основе конструирования ситуаций успеха посредством театральной деятельности реализуется на базе нескольких дошкольных организаций г. Красноярск, Красноярского края, Иркутской области.

Вышеперечисленные условия конструирования ситуации успеха (в частности, процессуальность и результативность, индивидуализация и вариативность и др.) достигаются посредством специально организованной работы в рамках определенных модулей или творческих мастерских: (физического, художественно-эстетического, музыкального, речевого развития ребенка). Обозначенные модули, с одной стороны, направлены на подготовку детей к театральной постановке, с другой стороны, что является педагогически более значимым, направлены на развитие широкого спектра способностей ребенка и его успешности в разнообразной деятельности. Деятельность ребенка в мастерских позволяла нивелировать отдельные неудачи и создавала для каждого ребенка реальную возможность ощутить успех в разнообразных видах детской деятельности, которая может иметь как индивидуальный, так и совместный характер. Форма, содержание и приемы работы в модулях системной работы основывались на реализации принципов вариативности, синтеза интеллекта, аффекта и действия, приоритетного старта. Это позволяло каждому ребенку, опираясь на свои склонности и способности, развиваться в присущем ему индивидуальном темпе и расширять круг своих желаний и возможностей.

В каждой творческой мастерской прорабатывались компоненты достижения успеха. Разнообразие видов деятельности помогало: совершенствовать мотивацию достижения успехов через постановку целей и оценку своих возможностей; осваивать приемы и средства деятельности для достижения успеха процессуального характера; формировать навыки планирования и контроля в различных видах деятельности; переживать эмоциональные подкрепления через презентацию своих результатов в соответствии со своими способностями.

Следует подчеркнуть, что ситуация успеха особенно важна в работе с детьми, развитие которых осложнено состоянием здоровья, или такими состояниями психики, как тревожность, пассивность. Поверить в успех ребенку помогают не только вариативность деятельности в рамках мастерских, но и репертуар спектаклей, основанный на оптимистических сюжетах. отождествление себя с сильными и смелыми героями в сочетании с эмоцио-

нальными переживаниями – прямой путь к успешности и развитию мотивационных устремлений ребенка к физическому и духовному совершенству. В данном случае воспитание успешности напрямую связано с физическим, психическим и социальным здоровьем личности и ее психологическим благополучием.

### ***Библиографический список***

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создавать. М.: Просвещение, 1991. 169 с.
2. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. 2013. С. 30–35.
3. Билюк Е.Г., Круглова Н.С. Создание ситуации успеха для каждого ученика // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7–2. С. 67–68.
4. Зарубина И.В., Шматов Ю.Н. Роль ситуации успеха в образовательном процессе // Альманах современной науки и образования. 2009. № 4 (23): в 2 ч. Ч. I. С. 82–83.
5. Ткачук Л. Педагогические технологии создания ситуации успеха в обучении младших школьников // Школа. 2006. № 6. С. 37–39.
6. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life // Current Directions in Psychological Science. 1995. 4. P. 99–104.

## **ПРОБЛЕМА ФИЗИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ ПО ВОПРОСАМ ДЕТСКОГО ОЖИРЕНИЯ**

**А.В. Гордиец**

**Аннотация.** Проблема ожирения у детей актуальна во всем мире. В статье рассмотрены современные литературные данные о факторах риска ожирения, принципах диагностики, диетотерапии. Рассматривается преподавание данных вопросов в рамках цикла повышения квалификации «Профилактическое консультирование для врачей-участковых педиатров». Разработан алгоритм консультирования пациентов и членов семьи по вопросам профилактики и лечения ожирения.

**Ключевые слова:** *ожирение, дети и подростки, профилактическое консультирование, участковые педиатры, повышение квалификации.*

## THE HEALTH OF PRESCHOOL CHILDREN. THE PROBLEM OF CHILDHOOD OBESITY

A.V. Gordiets

**Abstract.** The problem of obesity in children is relevant all over the world. The article reviews modern literature data on the risk factors for obesity, the principles of diagnosis and diet therapy. The teaching of these issues within the cycle of training program “Prevention counseling for district pediatricians” was considered. An algorithm for counseling patients and their family members on the prevention and management of obesity was developed.

**Keywords:** *obesity, children and adolescents, prevention counseling, district pediatricians, advanced training.*

Ожирение является одним из самых распространенных в мире хронических заболеваний [1]. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), около 1 млрд человек в мире имеют избыточную массу тела (ИМТ) и более чем 300 млн страдают ожирением. У 30 млн детей выявлен ИМТ, а у 15 млн регистрируется ожирение [2].

Глобальный масштаб проблеме придает эпидемическая скорость распространения ожирения [3]. По данным С.А. Roberto и соавт. [1], ожирение стало более серьезной проблемой здравоохранения, чем голод. Число людей с лишним весом в мире составляет более 2,1 млрд человек, что без малого в 2,5 раза больше, чем число голодающих. До 5 % смертей на планете связано с ожирением. Ожирение «обходится» человечеству дороже, чем курение, вооруженные конфликты, алкоголизм или загрязнение окружающей среды. В связи с нарастающей угрозой повсеместного распространения заболевания ВОЗ в своей структуре сформировала Комиссию высокого уровня по ликвидации детского ожирения. Полученные результаты изучения распространенности ИМТ и ожирения у детей в РФ сопоставимы с показателями распространенности ожирения и ИМТ среди детей в других странах. В частности, по данным некоторых исследований, самые высокие показатели среди детей обоих полов были отмечены в Португалии (32 %, 7–9 лет), Италии (31 %, 2–9 лет) и Испании (27 %, 6–11 лет), а самые низкие – в Германии (13 %, 5–6 лет), на Кипре (14 %, 2–6 лет), в Сербии и Черногории (15 %, 6–10 лет) [4; 5].

По данным мультицентрового исследования максимальная распространенность ИМТ у мальчиков и девочек в РФ наблюдалась в 10 лет (28,9 и 17,6 % соответственно), а минимальная – в 15 лет (17 и 11,5 % соответственно). Распространенность ИМТ и ожирения оказалась сходной в различных регионах РФ, составив в Астрахани 18,8 и 4,7 %, в Екатеринбурге – 20,7 и 5,3 %, в Красноярске – 22 и 6,7 %, в Санкт-Петербурге – 18,7 и 5,9 %, в Самаре – 19,4 и 6 % соответственно. В Кузбассе ИМТ у детей и подростков регистрируется в 20,8 % случаев, в т. ч. ожирение – в 14,5 %. У детей Краснодарского края ИМТ выявлена у 6,3 %, ожирение – у 5,0 % [6, 7].

Проведенное в Санкт-Петербурге в 2016 г. исследование показало, что среди мальчиков наиболее выраженным является ожирение 3 степени, как в 2012 г., так и в 2015 г. (15,9 и 16,6 на 100 чел. соответственно). Также ожирение 2 степени было диагностировано чаще остальных форм заболевания, как среди мальчиков, так и среди девочек. Экзогенно-конституциональная форма ожирения превалирует в сравнении с центральным. Девочки, формирующие группы 5–9 лет и 10–14 лет, вошли в группу риска развития ожирения в этом возрасте [8].

На кафедре поликлической педиатрии и пропедевтики детских болезней с курсом ПО Красноярского государственного медицинского университета имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого в сентябре 2017 г. была разработана и утверждена новая программа повышения квалификации для участковых педиатров «Профилактическое консультирование» [9].

Программа цикла «Профилактическое консультирование» рассчитана на практическую подготовку участковых врачей-педиатров. При выполнении программы особое внимание обращается на отработку практических навыков консультирования по вопросам профилактики социально значимых заболеваний у детей и подростков в центре здоровья детей (ЦЗ), кабинете здорового ребенка, а также в городском центре грудного вскармливания г. Красноярска. Программа обучения включает 24 часа лекций, 24 часа практических занятий, 20 часов внеаудиторных занятий и 4 часа на зачет по программе дисциплины. Для курсантов и преподавателей разработаны и утверждены ЦКМС методи-

ческие материалы, банк ситуационных заданий и тестов. Все материалы доступны для курсантов на сайте дистанционного образования КрасГМУ: <http://cdo.krasgmu.ru/>

В преподавании курса мы используем опорные моменты актуальных вопросов по проблеме ожирения, а именно:

1. Выявление факторов риска развития ожирения.

К доказанным факторам риска ожирения у детей относятся следующие:

- курение матери во время беременности;
- высокая масса плода при рождении (более 4 кг);
- низкая масса плода при рождении, быстрый набор массы тела ребенком в первые два года жизни;
- недостаточный сон;
- искусственное вскармливание на первом году жизни;
- потребление сладких напитков;
- избыточное питание;
- малоподвижный образ жизни и отсутствие физических упражнений.

2. Использование современных данных и методик для оценки атропометрии у детей:

А) Увеличение окружности талии выше возрастных нормативов (как ранний маркер риска развития метаболических осложнений).

Б) Темпы прибавки массы и длины тела. Избыточная прибавка массы тела на первом году жизни является фактором, программирующим ожирение в старшем возрасте.

В) В возникновении инсулинорезистентности у детей с ожирением достоверные риски – относительный и атрибутивный – регистрируются при двухлетнем стаже болезни и высоких цифрах антропометрических показателей: ИМТ – индекс массы тела (кг/м<sup>2</sup>) более 30, сагиттальный абдоминальный диаметр > 20 см, окружность талии > 94 см у мальчиков и > 80 см у девочек.

Г) В Федеральных клинических протоколах рекомендуется в качестве показателя ИМТ и ожирения у детей и подростков использовать значение ИМТ с оценкой его по данным международных перцентильных таблиц или стандартных отклонений (SDS –

standard deviation score, Z-scores), разработанных ВОЗ в зависимости от пола и возраста [10].

3. Антенатальная профилактика ожирения должна быть направлена на оптимизацию питания и контроль прибавок в массе беременных женщин.

4. Консультирование по поводу режима дня и длительности сна.

Результаты одной из первых работ этого направления, проведенной во Франции в 1992 г., показали, что наличие ожирения и/или ИМТ у детей в возрасте 5 лет достоверно коррелировало с продолжительностью сна в младенчестве. Продолжительность сна менее 11 ч/сутки на первом году жизни была достоверным фактором риска развития ожирения в более старшем возрасте [11].

5. Вопросы применения антибиотиков и сохранения микрофлоры кишечника. В исследовании L.C. Bailey и соавт. показано, что терапия антибиотиками широкого спектра действия в первые 2 года жизни увеличивает риск развития ожирения в раннем детстве [12].

6. Роль грудного вскармливания и введения прикормов в питание детей. Вредные пищевые привычки. Употребление в пищу фастфуда (много насыщенных жиров, простых углеводов) или «рацион кафетерия», широко распространенные во многих странах, также способствуют развитию ожирения.

7. Особенности профилактики осложнений ожирения (артериальная гипертензия, сахарный диабет и др.).

У детей и подростков с ожирением по мере увеличения стажа болезни нарастает вероятность развития осложнений со стороны сердечно-сосудистой системы: гипертрофия миокарда желудочка, стабильная артериальная гипертензия, эндотелиальная дисфункция, ангиопатия сетчатки [13].

8. Необходимость психологического сопровождения детей и членов семьи при ожирении. У детей снижается качество жизни – нарушается психологический статус (высокий уровень тревожности, депрессии, ориентация личности на внутренний субъективный мир, акцентуация отдельных черт характера). Поэтому требуется лечение совместно с психологической коррекцией [14].

## 9. Особенности диеты при ожирении.

При увеличении массы тела вводится субкалорийная диета с расчетом на должствующую массу тела и уменьшением калоража на 10–15 % при ожирении 1-й степени, на 15–30 % — при ожирении 2–3-й степени.

Здоровый рацион у детей в возрасте 5 лет и старше существенно не отличается от рациона взрослых и должен предусматривать:

- употребление в пищу полисахаридов, таких как хлеб из муки грубого помола, макароны, рис и другие злаки;
- употребление большого количества овощей и фруктов (5 порций в день);
- ограничение употребления сахара и жиров (жиров должно быть не более 35 % от общего калоража, сатурированных жиров – не более 11 %);
- ограничение употребления соли (количество соли для детей 11 лет и старше и для взрослых должно составлять менее 6 г в день, для детей 10 лет и младше – от 2 до 5 г в зависимости от возраста);
- сокращение употребления продуктов и напитков с большим содержанием сахара и соли;
- ежедневный завтрак;
- отказ от жареных продуктов.

## 10. Физическая активность детей при ожирении.

Физическая активность должна стать нормой жизни ребенка с рождения: родители начинают с поглаживаний, растираний, разминаний, пассивных наклонов и сгибания туловища и конечностей, выкладывания на живот. Показано, что для родителей дошкольников целесообразно проводить тренинги по вопросам организации физической активности их детей не менее 2 раз в год [15].

Для профилактики ожирения у школьников и лиц более старшего возраста обычно рекомендуют ежедневные умеренные физические нагрузки в течение 45–60 мин, а для снижения массы тела – 60–90 мин. К умеренным нагрузкам средней интенсивности относятся быстрая ходьба, велосипедные прогулки, спокойное плавание, подъем по лестнице, работа в саду, уборка дома, гимнастика, непрофессиональное занятие настоль-

ным теннисом, бадминтоном и др. В период активного роста для детей, по меньшей мере, 2 раза в неделю необходимы физические упражнения, позволяющие укрепить костную массу, увеличить силу и гибкость мышц.

#### 11. Информационное обучение.

Реклама высококалорийного и жирного питания не рекомендована, однако, влияет на выбор питания детей и взрослых не наличие рекламы «здоровых» продуктов, а запрет на рекламу в средствах массовой информации «вредных» продуктов с высоким содержанием сахара и/или жира.

Проанализированный российский и международный опыт показывает, что необходимы внедрение единой системы оценки физического развития ребенка в соответствии с рекомендациями ВОЗ, подготовка медицинских работников первичного звена к использованию консультирования, создание программы профилактики ожирения среди детей в поликлиниках, центрах здоровья, детских образовательных учреждениях. Узнав все самое важное о своей болезни, изменив образ жизни, осознав необходимость проводимого лечения, каждый пациент сделает свою жизнь лучше и комфортнее, сможет противостоять своей болезни и обязательно победит ее.

Вместо послесловия: «Если врач лечит пациента, он помогает ему сейчас, если обучает – помогает всю жизнь».

### *References*

1. Roberto C.A., Swinburn B., Hawkes C., et al. Patchy progress on obesity prevention: emerging examples, entrenched barriers, and new thinking. *Lancet*. 2015;385(9985):2400–2409. DOI: 10.1016/S0140-6736(14)61744-X.
2. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/ru> (WHO. Obesity and overweight. News bulletin №311. 01.2015.)
3. who.int [internet]. World Health Organization Fact sheet № 311. Obesity and overweight [updated 2016 Jan; cited 2016 Jun 13]. Available from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en>.
4. Lobstein T., Jackson-Leach R., Moodie M.L., et al. Child and adolescent obesity: part of a bigger picture. *Lancet*. 2015;385(9986): 2510–2520. doi: 10.1016/S0140-6736(14)61746-3.

5. Dzhumagaziev Anvar A., Bezrukova Dina A., Bogdanyants Maya V., Orlov Feodor V., Raysky Dimitry V., Akmayeva Lutsia M., Usayeva Oksana V., Dzhamayev Lema S. Obesity in Children in the Modern World: Realities and Possible Solutions. *Voprosy sovremennoi pediatrii – Current Pediatrics*. 2016; 15 (3): 250–256. doi: 10.15690/vsp.v15i3.1561. (In Russian)
6. Tutel'yan V.L., Baturin A.K., Kon' I.Ya. et al. The prevalence of obesity and overweight among children population of the Russian Federation: a multicenter study. *Pediatriya* 2014; 5: 28–31. (In Russian)
7. Shadrin S.A., Statova A.V. Prevalence and characteristics of lipid metabolism disorders in children from Krasnodar region of Russia. *Obesity and metabolism*. 2014;(1):38–41. (In Russian)
8. Chirkina T.M., Aslanov B.I., Dushenkova T.A., Rischuk S.V. The prevalence of obesity among children and adolescents of St. Petersburg // Preventive and clinical medicine. – 2016. – No. 4 (61). – P. (In Russian)
9. Galaktionova M.Yu., Gordiets A.V., Furtsev V.I., Zhelonina L.G. The work program of the advanced training cycle «Prevention counseling for district pediatricians» for the specialty «Pediatrics» [Electronic resource] / Galaktionova M.Yu., Gordiets A.V., Furtsev V.I. et al.; Krasnoyarsk Medical University. Krasnoyarsk: KrasSMU, 2017. 18 p. URL: [http://krasgmu.ru/index.php?page\[common\]=elib&cat=catalog&res\\_id=77107](http://krasgmu.ru/index.php?page[common]=elib&cat=catalog&res_id=77107) (December 31, 2017).
10. Federal clinical guidelines (protocols) on management of children with endocrine pathology. I.I. Dedov, V.A. Peterkova (Eds). M.: Praktika, 2014; 442.
11. Netrobenko Olga K., Ukraintsev Sergey E., Melnikova Irina Yu. Obesity in Children: New Prevention Concepts and Approaches. Literature Review. *Voprosy sovremennoi pediatrii – Current Pediatrics*. 2017; 16 (5): 399–405. doi: 10.15690/vsp.v16i5.1804 (In Russian)
12. Bailey L.C., Forrest C.B., Zhang P., et al. Association of antibiotics in infancy with early childhood obesity. *JAMA Pediatr*. 2014;168(11):1063–1069. doi: 10.1001/jamapediatrics. 2014.1539.
13. Maskova G.S, Chernaya N.L, Shubina E.V., Aleksandrova S.V. The age features of primary obesity in children. *Prakticheskaya meditsina*. 2014;(9(85)):126–130. (In Russian)
14. Chernyshova N.V. Psikoemotsional'nye narusheniya u detei s ozhi-reniem. *Byulleten' meditsinskikh internet-konferentsii*. 2014;4(5):646. (In Russian)
15. Ward D.S., Vaughn A., McWilliams C., Hales D. Physical activity at child care settings: review and research recommendations. *Am J Lifestyle Med*. 2009;3(6):474–488. doi: 10.1177/1559827609341964.

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

О.В. Груздева, И.Ю. Кербис

**Аннотация.** В статье описываются технологии работы с педагогами дошкольных образовательных организаций по развитию коммуникативной компетенции. Базой для разработки программы развития послужили результаты психологического исследования, а также требования профессионального стандарта педагога (воспитателя).

**Ключевые слова:** *коммуникация, компетентность, развитие, педагог, дошкольное учреждение, стандарт педагога.*

## THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

O.V. Gruzdeva, I.Yu. Kerbis

**Abstract.** The article describes the technologies of working with teachers of preschool educational organizations on the development of communicative competence. The basis for the development of the program was the results of psychological research, as well as the requirements of the professional standard of the teacher (educator).

**Key words:** *communication, competence, development, teacher, preschool, teacher standard.*

В ходе модернизации и оптимизации дошкольного образования предъявляются серьезные требования к коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения. Профессиональная деятельность воспитателя связана с постоянным общением с широким кругом людей: родителями, коллегами, администрацией детского сада, воспитанниками и др. Результативность дошкольной системы воспитания напрямую зависит от уровня коммуникативной компетентности воспитателя, его способности адекватно воспринимать, принимать, понимать и поддерживать ребенка, одновременно обучая его способам ком-

муникативной культуры. Специфика деятельности воспитателя дошкольной организации заключается в повышенной плотности общения, высокой ответственности за психологическое благополучие ребенка. Успешность образовательной деятельности педагога сопряжена с постоянными контактами со всеми участниками педагогического процесса. Поскольку ведущая роль в общении принадлежит педагогу, то ему необходимо иметь не только теоретические знания, но и практические коммуникативные навыки, ведь чтобы научить тому или иному виду общения, он сам должен уметь общаться. Обобщив имеющиеся научные разработки по проблеме коммуникативной компетентности, можно констатировать, что коммуникативная компетентность – это система знаний о себе и о других, умений, навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющая строить эффективное общение в соответствии с целями и условиями профессионального и межличностного взаимодействия. Коммуникативная компетентность является одним из фундаментальных качеств в работе педагогов; коммуникативные знания, умения, навыки обеспечивают эффективное протекание коммуникативного процесса в профессиональной деятельности [1].

Основными показателями коммуникативной компетентности педагогов дошкольной организации является: конструктивный стиль педагогического общения; эмпатийность по отношению к детям; развитый индивидуальный коммуникативный самоконтроль; интернальность в общении; осознание своих возможностей и затруднений в ситуации взаимодействия; открытость; гибкость; любознательность в общении; нацеленность на успех педагогической деятельности [3].

Сложность формирования коммуникативной компетентности состоит в том, что она зависит не столько от профессиональных знаний, сколько от личностных особенностей человека. Поэтому это длительный, требующий системного подхода вопрос.

В начале учебного года мы выявили уровень развития коммуникативных компетенций педагогов с помощью подобранных методик и тестов. Определили дефицитные компетенции, выстроили образовательные траектории для развития необходимых

профессиональных компетенций педагогов. Подбор методик осуществлялся с учетом содержания и структуры понятия, что позволило определить состояние разных показателей коммуникативной компетенции: коммуникативных и организаторских способностей, типа профессионального поведения, общительности, способности к самосовершенствованию и саморазвитию.

Исследование показало, что выявленный уровень коммуникативных компетенций педагогов не всегда соответствует нормативным требованиям. У педагогов достаточно сформирован когнитивный компонент коммуникативной компетенции. Имеется знание сути коммуникативной компетентности, ее роли и сущности. Отмечается достаточная развитость эмоционального и деятельностного компонентов коммуникативной компетенции. Воспитатели имеют опыт проявления компетентности в различных стандартных и нестандартных ситуациях, выражена способность педагога к личностно ориентированному взаимодействию во время образовательного процесса. При этом часть педагогов с низким и ниже среднего уровнями развития коммуникативных способностей не способны ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения. Что говорит об определенных дефицитах в развитии деятельностного компонента их коммуникативной компетентности. Можно выделить такие качества личности педагога, становящиеся барьерами в организации эффективного сотрудничества с детьми: несдержанность, эмоциональная неустойчивость, скованность, агрессивность, импульсивность, пассивность, неуверенность в себе, робость, замкнутость. Анализ педагогической деятельности показывает, что воспитатели в качестве причин затруднений называют внешние факторы: дефицит времени, материальные трудности, нерегулярность посещения детьми детского сада [4].

Сегодня появляется необходимость в проектировании образовательных траекторий для развития педагога с учетом требований профессионального стандарта. В последних нормативных

документах органов управления системой образования подчеркивается необходимость разработки технологий, направленных на изменение внутренней позиции педагога ДООУ, ценностно-смыслового содержания педагогической деятельности как необходимого условия для принятия и реализации инновационных педагогических идей; моделей подготовки и повышения квалификации педагогов на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов [5].

Для развития коммуникативной компетентности педагогов нашего дошкольного учреждения мы включили в методическую работу мероприятия, в ходе которых воспитатели получают информацию о значимости эффективной коммуникации педагогической деятельности, об основных предпосылках формирования коммуникативных знаний и умений у детей, о взаимозависимости коммуникативной компетентности воспитателя и коммуникативной компетенции воспитанников, на повышение уровня теоретических знаний; а также мероприятия, направленные на развитие коммуникативной компетентности и педагогической техники. Данная система работы с кадрами создает условия для непрерывного развития и саморазвития коммуникативной компетентности.

В ходе проведения педагогических советов, семинаров, семинаров-практикумов, дискуссий внимание педагогов привлекается к вопросам теоретических аспектов проблемы педагогической коммуникации (структурные модели коммуникации, коммуникативные барьеры и др.), а также конкретным способам речевого поведения в трудных ситуациях (конфликтные ситуации, выступление на публике и пр.). Применение таких методов проведения педсоветов, как дискуссии, аукционы, круглые столы, педагогические гостиные, обеспечивает откровенный обмен мнениями, помогает сплачивать коллектив, наращивать творческий потенциал каждого педагога.

Педагог-психолог в своей работе с педагогами по проблеме развития коммуникативной компетентности использует тренинги, в которых педагоги приобретают опыт группового взаимодействия, создаются условия для развития эмоциональной отзывчивости, эмоциональной выразительности и эмоциональной

устойчивости педагогов, приобретаются навыки саморегуляции эмоциональных состояний. Используются такие приемы обучения, как ролевые игры, имитационные игры, разыгрывание ситуаций в ролях, видеодемонстрации. Повышая мастерство педагогов, пополняя их теоретические и практические знания в области коммуникативной компетентности, целесообразно использовать активные формы работы, которым свойственно вовлечение обучающихся в деятельность и диалог, предполагающий свободный обмен мнениями. В рамках развития коммуникативной компетентности современного педагога, с нашей точки зрения, большую роль играет организация самостоятельной работы. Формирование у педагогов смыслообразующих мотивов и ценностных ориентаций на эффективную коммуникацию мы осуществляем посредством организации бесед, диспутов, дискуссий, наблюдений за коммуникативным поведением коллег при взаимодействии с детьми, их родителями, администрацией дошкольного образовательного учреждения, составление и решение на их основе проблемных ситуаций и задач коммуникативного характера, анализ собственных коммуникативных способностей [6].

На наш взгляд, одним из эффективных методов обучения коммуникации является игра, основанная на понимании личности обучаемого как чувствующего, мыслящего и активно действующего участника событий, приближенных к реальным. Использование различных видов игр в процессе подготовки педагогов к общению с коллегами, детьми и их родителями позволяет радикально сократить время накопления собственного социального опыта, развивает предусмотрительность в выборе коммуникативных тактик и стратегий, преобразует обобщенные коммуникативные знания в лично значимые.

Также нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения «Развитие коммуникативной компетентности педагогов». Методологической основой программы являются:

– лично-деятельностный подход к реализации инновационной деятельности (А.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, А.П. Тряпицына);

– теория о профессиональных компетенциях А.В. Хуторского.

Цель программы: формирование коммуникативной компетентности во взаимодействии всех участников педагогического процесса.

Задачи программы:

– развивать и корректировать установки, обеспечивающие успешность общения педагогов с родителями воспитанников;

– знакомить с основами психологических знаний в области коммуникативной компетентности;

– формировать способности к адекватной оценке себя в общении с родителями;

– развивать эмоциональную устойчивость, уверенность в себе;

– выработать практические навыки эффективного взаимодействия с родителями воспитанников;

– овладеть стратегиями правильного поведения в проблемных ситуациях;

– изучить способы грамотного решения конфликтных ситуаций;

– проработать конкретные ситуации, возникающие в общении с родителями.

Формы работы с педагогами в рамках реализации программы: диагностика; групповая дискуссия; мини-лекции; консультации; практические задания; ролевые игры с предписаниями и свободными ролями; разбор конкретных ситуаций; творческие задания; деловые игры; импровизации; наблюдение.

Содержание программы включает в себя следующие модули: Основные характеристики коммуникативной компетентности и особенности ее диагностики; Общение в онтогенезе, возрастные особенности общения; Развитие компетентности в педагогическом общении.

Предполагаемые результаты:

– умение ориентироваться в информации, отбирать из нее необходимое для собственной работы с родителями;

– конструировать программу деятельности с родителями, выбирая содержание и методы ее осуществления, моделировать ход и характер предстоящего общения с родителями;

- преодолевать психологические барьеры общения с родителями, осуществлять индивидуальный подход к родителям;
- овладение техниками саморегуляции эмоционального состояния;
- улучшение психологического климата в коллективе;
- разрешение конфликтных ситуаций.

Таким образом, реализуемые нами способы развития коммуникативной компетентности, такие как проигрывание своего поведения, дискуссия, деловые и ролевые игры, групповая терапия, несомненно, оказывают значительное влияние на формирование коммуникативных умений. Но наибольшую ценность играет в этом случае тренинг общения, который, выступая методом активного социально-психологического обучения, позволяет не только формировать необходимые коммуникативные качества и умения, но и позволит использовать все перечисленные выше методы и способы в едином целостном процессе развития коммуникативной компетентности. Использование традиционных и интерактивных методов работы с педагогами способствует развитию у них коммуникативной компетентности. Происходит осознание своей индивидуальности в педагогической деятельности, ориентация педагогов на построение личностных взаимоотношений с детьми, освоение навыков рефлексивного и эмпатийного поведения.

### ***Библиографический список***

1. Аблитарова А.Р., Пшонник О.А. Коммуникативная компетентность как базовый элемент развития педагогической культуры будущего воспитателя // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 2. С. 10–13.
2. Груздева О.В., Ковалев А.С., Доманецкая Л.В., Вербианова О.М., Дубовик Е.Ю. Новое в проектировании содержания образовательной подготовки бакалавров и магистров // Управление образовательным процессом в современном вузе: высшее образование для развития региона. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Министерство образования и науки РФ. Красноярск. 2015. С. 33–48.

3. Демина Л.А. Коммуникативная компетенция как ведущее понятие современной педагогической науки // Традиции и инновации образовательной системы: матер. Междунар. пед. чтений. Чебоксары: Учебно-методический центр, 2012. С. 27–29.
4. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Особенности коммуникативной компетентности современных педагогов дошкольных образовательных организаций // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 126–137.
5. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Повышение квалификации педагогов, психологов в современных условиях развития дошкольного образования // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка: сборник научных статей по психологии детства / гл. ред. В.А. Ковалевский; отв. за вып. О.В. Груздева. Красноярск. 2016. С. 50–58.
6. Криволапова Н.М. Коммуникативная компетентность личности // Концепт: науч. метод. электр. журнал. 2014. Т. 30. С. 36–40.
7. Третьякова В.С., Игнатенко А.А. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 217–230.

## **ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ГРУПП ДЕТСКОГО ДОМА: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**И.Г. Каблукова, М.В. Мухачева**

Статья раскрывает основные особенности межличностных отношений детей-сирот дошкольного возраста. Особое внимание акцентируется на исследованиях, проведенных путем сопоставления межличностных отношений воспитанников детского сада и детского дома. Показано своеобразие социометрического статуса детей-сирот дошкольного возраста, сопереживания ровесникам и просоциального поведения.

*Межличностные отношения, взаимоотношения детей-сирот, эмоциональная вовлеченность в свои действия и действия сверстника; способность к сопереживанию; просоциальность поведения.*

**PECULIARITIES OF THE INTERPERSONAL  
RELATIONSHIP BETWEEN  
PRESCHOOL CHILDREN FROM ORPHANAGE:  
ANALYTICAL REVIEW OF MODERN RESEARCH**

**I.G. Kablukova, M.V. Muhachova**

This article is about the peculiarities of interpersonal relations between orphans of preschool age. The author pays special attention to research in which the interpersonal relations between children from a kindergarten and children from an orphanage are compared. The author shows the originality of sociometric status of orphans of preschool age, ability to empathy the peers and prosocial behavior.

*Interpersonal relationship, the relationship between orphans, emotional involvement in their actions and peer actions; ability to empathy; prosocial behavior.*

**В**оспитанники детских домов уже в дошкольном возрасте имеют серьезные психологические проблемы: развитие эмоциональной сферы, проявляющиеся в неумении дифференцировать и адекватно реагировать на эмоциональные состояния окружающих и свои собственные, в неумении любить, в проявлении агрессивности, повышенной тревожности и страхах.

Изучению межличностных отношений воспитанников детского дома были посвящены работы Н.В. Репиной и Е.В. Виноградовой. Ими установлено, что развитие межличностных отношений детей в условиях детского дома происходит иначе, чем в семье, что объясняется ситуацией депривации, социальной эксклюзивностью детей от общества [2].

В своей работе Е.В. Виноградова акцентирует внимание на кажущиеся благоприятными условия развития взаимоотношений детей-сирот со сверстниками. Дети постоянно находятся в среде сверстников, имеют возможности для установления разнообразных контактов и реализации различных видов совместной деятельности, однако этого не происходит. Эффект скорее противоположный: замкнутость детей в рамках только лишь детского дома, обязательность общения со сверстниками, находящимися

в группе, ограниченность возможности выбора партнеров по деятельности и общению – снижение качества и количества контактов детей друг с другом. Все эти особенности отражаются на развитии межличностных отношений детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, со сверстниками в группах детского дома.

В исследованиях, проведенных А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, утверждается, что своеобразие межличностных отношений со сверстниками у детей, растущих вне семьи, можно наблюдать уже в дошкольном возрасте: контакты выражены слабо, характеризуются малоэмоциональностью и однообразием, имеют форму простых обращений и указаний [4].

Специально проведенные исследования под руководством Е.О. Смирновой показали, что дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, не выделяют себя из коллектива. Все происходящее ребенок воспринимает не как события своего личного опыта, а отстраненно, как нечто, не имеющее к нему отношения. Неумение выделить себя у этих детей проявляется в эмоциональной глухоте, в отсутствии ярких переживаний и в ограниченности внутренней жизни [5].

Этими же учеными отмечаются наиболее типичные взаимоотношения для детей-сирот со сверстниками: равнодушные и/или пренебрежительные. Дети не замечают ни действий сверстника, ни его эмоциональных реакций.

Еще одной особенностью детей-сирот учеными называется отсутствие явных предпочтений во взаимоотношениях. В детском доме практически отсутствуют устойчивые пары или небольшие группы детей, постоянно общающихся и играющих вместе. Все дети одинаково общаются со всеми, не образуя устойчивых групп.

Далее остановимся на такой характеристике взаимоотношений детей-сирот, как социометрический статус. Социометрический статус – это свойство личности занимать пространственную позицию в структуре группы, т.е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Элементы социометрической структуры – это члены группы – воспитанники детского дома. Социометрический статус дошкольника формируется при его общении с другими детьми группы.

Встречающиеся в группах дети-сироты с социометрическим статусом «Звезда» имеют высокий уровень активности, они доброжелательнее и сознательнее других членов группы. Именно они регулируют взаимоотношения внутри группы, можно говорить, что они ведут группу, принимают решения, организуют, планируют, стимулируют и управляют ее деятельностью. Подавляющую часть в дошкольных группах детского дома составляют дети с социометрическим статусом «Принятые» и «Предпочитаемые». Именно поэтому в некоторых исследованиях отмечается, что в группах детского дома часто отсутствуют популярные дети, никто не выделяется из коллектива, все ведут себя сходным образом, не демонстрируя своих предпочтений. Дети-сироты с социометрическим статусом «Непринятые» и «Отвергнутые» характеризуются низким уровнем развития коммуникативных умений и различными нарушениями поведения. Также этим статусом обладают «новички» – недавно вошедшие в группу, у которых происходит адаптация к новым условиям жизни.

Исследования В.В. Лебединского позволяют сделать вывод, что дети-сироты в смешанных группах, как правило, имеют низкий социальный статус [3].

Для выявления специфики межличностных отношений дошкольников без семьи в исследованиях Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой сопоставлялись взаимоотношения детей в детском доме и в детском саду по следующим показателям: эмоциональная вовлеченность ребенка в свои действия и действия сверстника; способность к сопереживанию, проявляющаяся в реакции на успех и оценку своих действий и действий сверстника; просоциальность поведения ребенка (способность уступать, делиться, помочь другому).

Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова приходят к выводу, что в процессе совместной деятельности со взрослыми и сверстниками дети-сироты меньше заинтересованы в своей собственной деятельности, для них наибольшую привлекательность имеет общение со взрослым: они стремятся подойти как можно ближе, чтобы иметь возможность получить тактильный контакт, стремятся перехватить взгляд, перехватив, смущаются и пытаются уго-

дить. Такие поведенческие проявления большинства детей-сирот позволяют говорить об интересе к взрослому, а не собственным предметным действиям.

Этими же учеными зафиксированы отличия и по эмоциональной вовлеченности в действия сверстника. Воспитанники детского дома практически не проявляли интереса к работе сверстников – часто отвлекались, заговаривали со взрослым (экспериментатором) на посторонние темы.

Различия были выявлены в реакциях детей на оценку своих действий и действий сверстника. Дети из детского дома не только не ждали и не требовали оценки взрослого, но и очень слабо реагировали на нее. Оценка воспринималась ими как проявление внимания с его стороны. Для них наибольшую ценность представляло общее расположение взрослого, чем его оценка их деятельности.

Дети из детского дома не безразличны к оценке сверстника. На фоне равнодушия к работе и низкой эмоциональной вовлеченности в действия другого ребенка наблюдается яркая негативная реакция на положительную оценку взрослым действий сверстника. Такая ревность свидетельствует о том, что дети-сироты боятся потерять внимание и расположение взрослого. Все без исключения откликались на похвалу взрослым своего партнера по деятельности, на которого до этого не обращали внимания. Столь ревностное отношение характерно как для детей 4, так и для детей 6 лет, т.е. возрастной динамики в этом вопросе не наблюдается. Дети всегда соглашались с отрицательной оценкой сверстника, не обращая внимания на ее справедливость и результаты его труда. Согласие же с положительной оценкой наблюдалось крайне редко [5].

Хотелось бы отметить, что вовлеченность в действия сверстника свидетельствует о субъективной значимости другого ребенка. Отсутствие такой вовлеченности у детей-сирот говорит о том, что сверстник лишь внешний, безразличный объект. В то время как взрослый продолжает быть субъективным центром любой ситуации, от которого они постоянно требуют внимания и доброжелательности.

В основе конкурентных, оценочных взаимоотношений детей из детского дома наблюдается отсутствие потребности в оценке

при ярко выраженном отрицании достижений сверстника. В связи с этим ученые приходят к выводу: дети-сироты дошкольного возраста часто не выделяют и не осознают своих качеств, умений или достижений, а значит, сами не оценивают и не ищут оценки со стороны других. Все это приводит к отсутствию сравнения себя с окружающими сверстниками, т.е. к отсутствию соревновательности и конкуренции в деятельности. Они не сравнивают себя со сверстником и не утверждают себя через него. Дети-сироты в дошкольном возрасте продолжают осознавать себя через отношение к ним взрослого, как в младенчестве. Соревновательность и конкуренция у них происходит за внимание взрослого, борясь за его расположение.

Все это свидетельствует о том, что у воспитанников детского дома нет основы для конкурентного отношения к другому ребенку. Однако личностное, субъектное отношение к сверстнику у них также отсутствует. Это проявляется в безразличии к сверстнику, неспособности к сопереживанию и просоциальному поведению.

Таким образом, формирование и развитие взаимоотношений детей-сирот зависит не только и не столько от опыта совместной жизни и возможности много времени общаться со сверстниками, сколько от уровня развития самосознания ребенка. Источником нормального развития самосознания ребенка является личностное отношение к нему взрослого, именно это отношение оказывается нарушенным у детей, растущих без семьи. Ввиду недостаточности общения с близкими взрослыми в раннем возрасте и отсутствия личностного отношения к себе, собственное Я ребенка остается невыделенным и неоформленным, что тормозит и делает невозможным гармоничные взаимоотношения [1].

Обобщая результаты исследований и наблюдений, можно зафиксировать следующие особенности взаимоотношений детей, воспитывающихся в детском доме:

Особенности во взаимоотношениях детей-сирот со сверстниками отмечаются уже в дошкольном возрасте. Одной из основных причин ученые видят в узком круге общения, крайней ограниченности выхода за его пределы. Дети постоянно находятся друг с другом – все это делает взаимоотношения между ними

скорее родственными, чем приятельскими или дружескими. Такие взаимоотношения родственного типа между дошкольниками в детском доме обеспечивают им чувство защищенности и стабильности в плане эмоций. Сверстники в этом случае выступают аналогом семьи, при этом они не способствуют развитию взаимоотношений детей. В связи с этим взаимоотношения детей-сирот обладают особенностями, которые характерны для всех возрастных этапов: отсутствие навыков продуктивного общения, нервозность, поспешность и поверхностность контактов [2].

Дети одновременно требуют к себе внимания и отвергают его, переходят на раздражение, вспышки гнева и агрессии, гиперболизированное реагирование на события, обидчивость, провокацию конфликтов со сверстниками. Они не умеют выстраивать взаимоотношения так, чтобы удовлетворять свои потребности в общении и взаимодействии с людьми. Во взаимоотношениях друг с другом дети-сироты испытывают такие же сложности, как и при взаимоотношениях с другими людьми. Все это свидетельствует о невысоком уровне благополучия во взаимоотношениях детей-сирот.

Для детей-сирот свойственно делить окружающих на «своих» и «чужих». Во взаимоотношения с «чужими» они склонны вступать лишь в прагматических целях, к ним они проявляют агрессию, от них обособляются. При этом для детей-сирот естественно и крайне жестокое отношение к «своим», т.к. у них искажена потребность в признании и любви [4].

Дети, воспитывающиеся вне семьи, доминируют защитные формы поведения, для них характерно неумение и нежелание признать свою вину. В связи с этим им крайне сложно прийти к компромиссу, общей договоренности. Вместо того, чтобы преодолеть трудную ситуацию или объединить усилия и справиться со сложностями сообща, дети-сироты начинают перекладывать ответственность друг на друга, обижаться и показывать характер.

Воспитанникам детского дома не с кого брать пример, ведь их окружение состоит из таких же, как и они сами. Собственная личность для них не является ценностью, и они начинают думать, что и не заслуживают внимания. Дети-сироты не испытывают интереса к своему внутреннему миру, их также не интересует, что

происходит внутри других ребят. К тому же наблюдается сниженное чувство симпатии к себе, неприятие себя со своими недостатками, а также отмечается тенденция нежелания поменять что-то в себе и в будущем. Все это говорит об отсутствии оптимальных взаимоотношений между детьми-сиротами.

У воспитанников детского дома наблюдается общее безразличие к сверстникам – к их действиям и переживаниям, отсутствие требований оценки взрослого, реакция на оценку собственных действий минимальна. Вместе с тем эти дети демонстрируют достаточно резкую неадекватную и негативную реакцию на положительную оценку взрослым их товарищей. Не удивительно, что основным поводом для конфликта детей-сирот является расположение взрослого. Еще одна важная особенность – отсутствие сопереживания ровесникам и просоциального поведения. Все это говорит об отсутствии предпочтений во взаимоотношениях, их ситуативности и случайности, что приводит к отсутствию осознанности во взаимности выбора и невысоком уровне взаимности выборов в целом.

Еще одно важное отличие состоит в отсутствии возрастной динамики развития взаимоотношений. Содержание и характер взаимоотношений детей-сирот со сверстниками остается примерно одинаков на протяжении всего дошкольного возраста.

### *Библиографический список*

1. Арон И.С. Социальная ситуация развития детей, оставшихся без попечения родителей // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2013. Т. 3. С. 2631–2635. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53529.htm> (дата обращения: 29.03.2018).
2. Виноградова Е.В. Особенности межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1992. 23 с.
3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак-ов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 144 с.
4. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: Детский дом: заботы и тревоги общества. М.: Педагогика, 1990. 160 с.
5. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005. 159 с.

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

**Е.В. Котова**

В статье рассматриваются вопросы эмоционального развития детей раннего возраста, в т.ч. причины детского эмоционального неблагополучия с точки зрения родителей. Представлено краткое содержание работы по развитию эмоциональной сферы; описан вариант игрового занятия, направленного на психокоррекцию страхов детей раннего возраста. *Эмоции, благополучие, ранний возраст, развитие эмоциональной сферы, эмоциональное неблагополучие, наблюдение, анкетирование, шкала оценки, программа эмоционального развития.*

### THE EMOTIONAL WELL-BEING OF YOUNG CHILDREN

**E.V. Kotova**

The article deals with the issues of emotional development of young children, including the causes of children's emotional distress from the point of view of parents. Presented a summary of the work on the development of the emotional sphere; described a variant of the game classes, which is aimed at psychocorrection of fears of young children.

*Emotions, well-being, early age, the development of the emotional sphere, emotional distress, observation, questioning, evaluation scale, emotional development program.*

Эмоции играют важную роль в жизни детей, помогая воспринимать действительность и реагировать на нее. По мысли Л.С. Выготского, эмоции возникают в результате оценки самим организмом «своего соотношения со средой» и определяют характер поведения ребенка [2, с. 140]. Приходя в образовательную организацию, ребенок попадает в окружение незнакомых ему взрослых и детей, с которыми необходимо выстроить систему взаимодействия. В этой ситуации взрослые должны объединить усилия для обеспечения эмоционального благополучия, комфорта ребенка, развития умения общаться со сверстниками.

Развитие психических функций неотделимо от развития эмоциональной сферы ребенка. Доминирующее в раннем возрасте

восприятие аффективно окрашено. Ребенок эмоционально реагирует только на то, что непосредственно воспринимает. Он остро переживает неприятную процедуру в кабинете врача, но уже через несколько минут спокоен и живо интересуется новой обстановкой. Он не способен огорчаться из-за того, что в будущем его ожидают неприятности, и его невозможно обрадовать тем, что через 5 дней ему что-то подарят. Помимо безусловной любви, эмоционального тепла, ребенок раннего возраста ждет от взрослого непосредственного участия во всех своих делах, совместного решения любой задачи, будь то освоение столовых приборов или строительство башни из кубиков. Вокруг таких совместных действий и разворачиваются новые для ребенка формы общения со взрослыми и сверстниками. На втором году жизни при приближении сверстника ребенок ощущает беспокойство, может прервать свои занятия и броситься под защиту матери. На третьем году он уже спокойно играет рядом с другим ребенком, но моменты общей игры кратковременны, ни о каких правилах игры речи быть не может. Ребенок раннего возраста, общаясь с детьми, всегда исходит из своих собственных желаний, совершенно не учитывая желания другого. Он эгоцентричен и не только не понимает другого ребенка, но и не умеет ему сопереживать. Эмоциональный механизм сопереживания появится позже, в дошкольном детстве. Тем не менее общение со сверстниками полезно и тоже способствует эмоциональному развитию ребенка, хотя и не в той мере, что общение со взрослыми [1, с. 50].

А. Абрамян отмечает, что под эмоциональным неблагополучием понимается отрицательное эмоциональное самочувствие ребенка, которое может возникнуть в разных случаях, например при переживании неуспеха в каком-либо виде деятельности, особенно в ситуациях соревнования, иногда при отвращении к определенной пище или в ситуациях жесткой регламентации жизни в детском саду. Однако наиболее острые и устойчивые отрицательные эмоциональные переживания наблюдаются при неудовлетворенности ребенка отношением к нему окружающих людей, особенно воспитателя и сверстников.

В целях изучения параметров эмоционального благополучия детей раннего возраста нами было проведено исследование,

включавшее в себя анкетирование родителей, тестирование и наблюдение за детьми (всего 24 ребенка в возрасте от 1 до 3 лет). Исследование проводилось в дошкольных учреждениях Красноярского края.

Для оценки эмоционального состояния ребенка в группе мы наблюдали за каждым ребенком в течение 10 дней по схеме, предложенной Т.А. Данилиной, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степиной [3, с. 23]. Значимыми критериями наблюдения являлись: эмоциональное состояние в ситуациях взаимодействия ребенка с родителем (Р – Р); ребенка со взрослыми (Р – В); ребенка со сверстником (Р – С); данные каждого ребенка фиксировали по схеме: деятельность в режимные моменты, в организованной деятельности (игровой, развлекательной), в неорганизованной деятельности (свободной игре). Для оценки эмоционального состояния мы использовали шкалу оценки эмоциональных состояний.

Признаки эмоционального комфорта зафиксированы у 41,7 % детей раннего возраста; эмоциональные проявления выражены средне – 33,3 % детей; признаки эмоционального неблагополучия зафиксированы у 25 % детей раннего возраста. Мы предполагаем, что основными факторами эмоционального неблагополучия в исследуемой группе являются: тяжелый адаптационный период к условиям образовательной организации, отсутствие умений взаимодействовать и общаться со сверстниками, симбиотические отношения с родителями.

Для оценки эмоционального благополучия всей группы мы наблюдали за детьми в режимные моменты и в свободной игре. Учитывалось индивидуальное поведение и параметры общения каждого ребенка. Результаты наблюдения мы зафиксировали в табл.

*Таблица*

**Количество эмоциональных реакций у детей раннего возраста  
(в течение дня)**

Виды реакций	радость	гнев	страх	печаль
Количество эмоциональных реакций	51	8	5	12

Для проверки гипотез, касающихся установления причин эмоционального неблагополучия детей раннего возраста, нам было важно определить ситуации, вызывающие негативные эмоциональные переживания. Мы предложили родителям анкету. Проанализировав анкеты, мы получили следующие результаты: параметры эмоционального благополучия зафиксированы в 83,3 % ответов родителей; признаки эмоционального неблагополучия встречаются в 16,7 % ответов родителей. Так, например, родители указывают на такие эмоциональные особенности, как вспыльчивость, агрессия, гнев, беспокойный сон.

С точки зрения родителей, эмоциональное неблагополучие их детей вызвано следующими причинами:

- нарушения сна (дети поздно ложатся, не удается соблюдать режим, испытывают во время засыпания и сна беспокойство, тревогу, часто просыпаются без видимых причин);

- повышенная активность детей (в т.ч. признаки гиперактивности);

- дети хотят, чтобы родители им ни в чем не отказывали (минимальные ограничения воспринимают резко эмоционально);

- агрессивное поведение по отношению к взрослым и сверстникам.

В ряде случаев родители фиксируют комплекс эмоциональных нарушений, включающих сочетание нескольких признаков.

Также родителям был предложен опросник: «Признаки психического напряжения и невротических тенденций у детей» [3, с. 24]. Родители оценивали наличие/отсутствие признаков у ребенка (по степени выраженности). Невысокая степень выраженности признаков психического напряжения и невротических тенденций у детей раннего возраста зафиксирована в 75 % ответов родителей, средняя степень – в 25 %. Признаков высокой степени выраженности в ответах родителей не зафиксировано.

При анализе типа семейного воспитания были выявлены следующие тенденции: тенденция к гиперопекающему типу семейного воспитания зафиксирована у 58,3 % родителей (проявляют чрезмерную заботу о ребенке, стремятся адаптировать его по собственным правилам). Гипоопека в семейном воспитании

зафиксирована у 41,7 % родителей (ребенку уделяется недостаточно внимания и заботы), что подтверждается и другими исследованиями в этой области [4, с. 35].

На основании полученных результатов нами была разработана программа эмоционального развития детей раннего возраста, которая выстроена в следующих направлениях:

1) усвоение представлений о невербальных средствах выражения эмоций;

2) развитие понимания смысла и значения различных форм поведения взрослых и детей в эмоционально значимых ситуациях;

3) оценка собственного поведения на основании полученных знаний и навыков «хорошо–плохо».

Содержание работы по развитию эмоциональной сферы можно структурно представить следующим образом:

1. Комфортная организация режимных моментов.

2. Оптимизация двигательной деятельности через организацию физкультурно-оздоровительных мероприятий: оздоровительно-профилактической гимнастики, физкультминуток, спортивных и подвижных игр (в том числе народных), игровых заданий и упражнений, досугов.

3. Игротерапия: сюжетно-ролевые игры, игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт, коммуникативные игры, дидактические игры.

4. Арт-терапия: рисование, ритмопластика, танец, музыкально-ритмические движения.

5. Занятия-образы, игры-драматизации, сказкотерапия.

6. Психогимнастика: этюды, мимика, пантомимика.

7. Телесно-ориентированные методы, психомышечная тренировка.

8. Посещение комнаты психологической разгрузки.

9. Задания, направленные на организацию совместной деятельности, составление рассказов, организацию театрализованных игр и т.п.

10. Использование наглядных пособий: фотографий, рисунков, схем, символов, графических изображений.

Рассмотрим *вариант игрового занятия, направленного на психокоррекцию страхов детей раннего возраста.*

Страх – одна из первых эмоций, которую испытывает новорожденный младенец; связана с ощущением опасности. Для индивидуальной или подгрупповой (2–3 человека) работы уместно использовать следующие игровые психотерапевтические техники, игры и упражнения:

- фантазирование, предполагающее направленную визуализацию и активное воображение;

- сочинение историй, способствующее, благодаря разнообразным приемам, развитию вербальных навыков;

- техники художественной экспрессии, основанные на использовании различных изобразительных материалов и помогающие детям справиться с эмоциональными нарушениями;

- использование в игровых действиях игрушек и различных предметов;

- групповые упражнения, предназначенные для работы в различных условиях и с разными группами детей.

Игра «Пчелка в темноте». Цель: коррекция боязни темноты, замкнутого пространства, высоты.

Ход игры: пчелка перелетала с цветка на цветок (скамейки, стульчики, тумбы разной высоты, мягкие модули). Когда пчелка прилетела на самый красивый цветок с большими лепестками, она наелась нектара, напилась росы и уснула внутри цветка. Используется стол или высокий стул, под который залезает ребенок. Незаметно наступила ночь, и лепесточки закрылись (закрывать стол материей). Пчелка проснулась, открыла глаза и увидела, что кругом темно. Тут она вспомнила, что уснула внутри цветка и решила поспать до утра. Взошло солнышко, наступило утро (материя убирается), и пчелка вновь стала веселиться, перелетая с цветка на цветок. Игру можно повторять, усиливая плотность ткани, тем самым увеличивая степень темноты. Игра может проводиться с одним ребенком или с группой детей.

Игра «Рыбаки и рыбка». Цель: снятие психомышечного напряжения, страха прикосновения, робости.

Ход игры: из общего количества детей выбираются две «рыбки». Остальные участники встают парами лицом друг к другу в две линии, берут друг друга за руки – и образуют собой «сеть». Ведущий объясняет детям, что маленькая рыбка случайно запуталась в сети и очень хочет выбраться. Рыбка знает, что это очень опасно, но впереди ее ждет свобода. Она должна проползти на животе под сцепленными руками, которые при этом задевают ее по спине, слегка поглаживают, щекочут. Выползая из сети, рыбка ждет свою подругу, ползущую за ней, они вместе берутся за руки и становятся сетью. Чем больше участников игры, тем она полезнее и интереснее. Следите за тем, чтобы движения сети не были агрессивными.

Игра «Пастушок». Цель: коррекция боязни темноты, замкнутого пространства.

Ход игры: игра проводится на улице или в просторном помещении. Ведущий берет в руки какой-либо музыкальный инструмент (дудочку, барабан, бубен), он – «пастух», все остальные участники – «овечки». Им завязывают глаза. Музыкант, наигрывая, медленно перемещается по комнате и ждет, когда все его «овечки» соберутся вместе. Если кто-то заблудился, он начинает играть громче. Когда вся «отара» соберется, выбирается новый «пастух».

Игра «Качели». Цель: коррекция боязни темноты.

Ход игры: в упражнении могут участвовать ребенок и родитель или двое детей. Один садится в позу «зародыша»: поднимает колени и наклоняет к ним голову, ступни плотно прижаты к полу, руки обхватывают колени, глаза закрыты. Второй встает сзади, кладет руки на плечи сидящему и осторожно начинает медленно покачивать его, как качели. Ритм медленный, движения плавные. Выполнять упражнение 2–3 минуты. Затем участники меняются местами. Сидящий не должен «цепляться» ногами за пол и открывать глаза. Можно надеть на глаза повязку.

Игра «Гармоничный танец». Цель: коррекция боязни темноты.

Ход игры: в игре участвуют двое. Один закрывает глаза, лучше надеть повязку. Встают друг против друга, прикасаются легко ладонями. Звучит медленная музыка. Ведущий делает плавные движения руками, телом, приседает, слегка отходит

в стороны, вперед, назад. Задача ведомого следовать за руками ведущего и повторять его движения, не потеряться. Не допускайте смены ролей, то есть ведомый не должен вести ведущего. Можно разрешить ведомому выполнять упражнение сначала с открытыми глазами.

Игра «Жмурки». Цель: коррекция боязни темноты.

Ход игры: водящему завязывают глаза, остальные бегают по комнате, издавая веселые звуки. Схватив попавшегося, водящий угадывает, кто это, и только потом снимает повязку. Предупреждение: следите, чтобы ребенок долго не «жмурился» в поисках игроков, как только почувствуете, что они затянулись, поддайтесь с радостью.

Игра «Медвежонок». Цель: коррекция боязни темноты, замкнутого пространства.

Ход игры: все встают в круг, берутся за руки. «Медвежонок» сидит внутри с закрытыми глазами. Все хором говорят (лучше петь) стихотворение и медленно двигаются к центру круга:

Медвежонок, медвежонок. Спит в своей берлоге.

Хоть он не опасен. Будьте осторожны:

Вы такому шалуну – не верьте никогда.

«Медвежонок» по окончании стишка неожиданно вскакивает и старается дотронуться до кого-нибудь из детей.

Игра «Чехарда». Цель: снятие мышечного напряжения, страха прикосновений и робость; укрепляет опору и расширяет свободу движений.

Ход игры: играют 3–5 участников. Один стоит на четвереньках. Следующий разбегается и пытается его перепрыгнуть. Если застрял на спине, то так там и остается. Следующий разбегается и прыгает на образовавшуюся кучу и так далее до последнего участника.

Таким образом, на основе наблюдения за эмоциональной сферой детей раннего возраста в группе детского сада во время режимных моментов, в свободной игре, на прогулке, во время прихода в дошкольное учреждение и ухода из него, мы проанализировали эмоциональные состояния детей, параметры эмоционального благополучия группы в целом. По результатам анкети-

рования родителей зафиксированы возможные причины эмоционального неблагополучия. Для создания эмоционально позитивного настроения, поддержания положительных эмоций могут быть реализованы программы эмоционального развития, в т.ч. с психокоррекционным компонентом (особенно в адаптационный период к условиям образовательной организации). Эмоции детей раннего возраста пластичны, изменчивы, неустойчивы, что выражается в быстрой и легкой смене эмоционального фона и повышенной эмоциональной возбудимости.

### ***Библиографический список***

1. Вербианова О.М., Груздева О.В. Психология ребенка: младенчество, ранний и дошкольный возраст. Красноярск, 2017.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1986.
3. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций: пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис-пресс, 2004.
4. Чекрышова Н.В., Доманецкая Л.В. Влияние тревожности матери на эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста // Семья и ребенок в современном мире: проблемы и перспективы. Красноярск, 2015. С. 35–39.

## **СОЗДАНИЕ КОМФОРТНОЙ АТМОСФЕРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

**С.Н. Орлова**

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по исследованию условий обеспечения психологического благополучия младших подростков. Выявлено, что создание комфортной атмосферы на занятиях по развитию творческого мышления является одним из основополагающих условий данного процесса.

*Комфортная атмосфера, развитие творческого мышления, психологическое благополучие, младшие подростки.*

## TO CREATE A COMFORTABLE ATMOSPHERE IN THE CLASSROOM FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING AS A CONDITION OF PROVIDING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF YOUNGER ADOLESCENTS

S.N. Orlova

The article presents the results of experimental work on the study of the conditions of ensuring the psychological well-being of younger adolescents. It is revealed that the creation of a comfortable atmosphere in the classroom for the development of creative thinking is one of the fundamental conditions of this process.

*Comfortable atmosphere, development of creative thinking, psychological well-being, younger teenagers.*

Проблема обеспечения психологического благополучия подрастающего поколения является в настоящее время актуальной и находится в фокусе исследования. Ученые и педагоги-практики пытаются отыскать основные принципы построения и организации гуманистического взаимодействия, которое бы обеспечивало совместный личностный рост, личностное развитие всех участников процесса. Система психологических принципов организации педагогического взаимодействия предложена А.Б. Орловым [5]: ведущим является принцип диалогизации педагогического взаимодействия (организация диалога); принцип проблематизации ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка: взрослый актуализирует, стимулирует тенденцию ребенка к личностному росту, его исследовательскую активность, самостоятельность, творческий поиск; принцип персонализации (личностное взаимодействие), требует отказа от ролевых масок и включения элементов личностного опыта (чувств, переживаний, действий и поступков); индивидуализация педагогического взаимодействия означает выявление и культивирование в каждом ребенке специфических элементов общей и специальной одаренности, построение такого содержания и методов воспитания, которые бы соответствовали способностям, склонностям, возрастным особенностям учащихся.

Подростковый возраст как этап личностной идентификации является очень важным периодом развития творческого мышления. Он традиционно выделяется как сензитивный период, возраст, имеющий особое значение для развития мышления (Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн и другие) [2; 3; 8; 12]. Учащиеся начинают систематическое изучение основ наук, происходящая «интеллектуализация» всех других психических функций делает мышление центральным психологическим образованием, определяющим становление сознания и деятельности подростка. Основной особенностью является изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Остается актуальным положение, отмеченное Я.А. Пономаревым, согласно которому «успех в развитии творческого мышления лимитирован успехами развития абстрактно-аналитического знания» [9, с. 292].

Возрастная группа младших подростков (10–11 лет) многими исследователями (В.Н. Лозовцева, А.Е. Ольшанникова и другие) выделяется как критический период, связанный с ломкой прежних представлений, формированием новых психических черт, переходом к более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению. Данный этап онтогенеза можно охарактеризовать как время овладения самостоятельными формами работы, развития интеллектуальной, познавательной активности учащихся, стимулируемой соответствующей учебно-познавательной мотивацией [10, с. 106].

Нами была организована и проведена опытно-экспериментальная работа по развитию качеств творческого мышления (быстроты, гибкости, оригинальности, точности) на специальных занятиях, в которой приняли участие 120 подростков 5–7 классов школ города Красноярска [6]. Содержательную основу занятий составили задания, разработанные рядом исследователей (Г. Айзенк, В. Акентьев, Е.Я. Гик, Е.И. Игнатьев, Е.А. Падалко [7], Р. Соболевский, В. Труднев, Г. Хефлинг и другие), математические и лингвистические игры для учащихся среднего школьного возраста, психологический материал, нестандартные жизненные ситуации.

Изучив гуманистические практики воспитания, внедряемые в школу (опыт В.А. Сухомлинского, Я. Корчака, Ш.А. Амонашвили, школы М. Монтессори, Вальдорфской школы и другие), мы выделили гуманистические ценности, которые были положены в основу наших занятий: признание творческого начала в каждом; развитие чувства «Мы»; принятие субъекта таким, каков он есть; не воздействие на него, а создание условий для раскрытия его творческого потенциала. Мы старались так организовать процесс взаимодействия, чтобы подростки прожили время занятий в атмосфере доброжелательности, терпеливости, уважения.

С целью приобщения учащихся к анализу ситуаций психологического благополучия нами был введен термин «комфортная атмосфера». Подростки, отвечая на вопрос – Что такое комфортная атмосфера на занятиях? – говорили следующее: это когда мне хорошо работается, думается; когда никто не кричит на меня за то, что я медленно делаю, даже если на занятии я решил только одно задание; двоек не ставят; когда учитель выслушает меня, поймет, примет любое мое решение, даже глупое; можно высказать свою идею, и никто смеяться не будет.

Мы определили, что комфортная атмосфера в данном случае – это наиболее благоприятная для субъектов обстановка, выражающая принципы гуманистического взаимодействия и обуславливающая психологическое благополучие подростков. Признаками такого взаимодействия на специальных занятиях являются: ровное бодрое настроение, включенность в продуктивную работу, обеспечение психологической безопасности, желание вести диалог, отсутствие давления и другие [1].

Совместно с подростками были определены особенности проведения данных занятий: они могли свободно общаться, при необходимости ходить по кабинету, по собственному желанию выбирать группу для совместной работы, выбирать задание, задавать вопросы, подходить к учителю за консультацией. Предусматривался доверительный стиль общения, искренность, открытое выражение своих мыслей и чувств, доброжелательность по отношению к другому, ориентация не на других, а на свой уровень прояв-

ления качеств творческого мышления, право на существование любой точки зрения, право каждого отстаивать свое мнение.

Обеспечение безопасной психологической обстановки и психологического благополучия достигалось на занятиях за счет обязательного включения наряду с дискуссионными заданиями, в которых точки зрения часто противопоставляются, заданий, направленных на формирование чувства «Мы», на установление чувства общности, доверия, защищенности, поддержки. Обязательными были творческая активность педагога, положительная эмоциональная направленность по отношению к подросткам.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами были выработаны некоторые рекомендации для учителя, ведущего занятия: называть всех учащихся по имени, уважать подростка, хвалить за достижения вслух, замечания же делать наедине, не подчеркивать способности одних и неудачи других, принимать серьезно то, что рассказывают подростки, выяснять причины каждого срыва в поведении. Особая роль на занятиях отводилась рефлексивным высказываниям, которые позволяли больше понять подростков.

Для определения эффективности опытно-экспериментальной работы был проведен диагностический срез. Анализ данных позволил сделать следующие выводы. Произошло значительное увеличение количественных показателей в группах со средним и высоким уровнями проявления качеств творческого мышления подростков по всем диагностируемым качествам (от 7,7 до 23,1 %).

Таким образом, создание комфортной атмосферы на занятиях по развитию творческого мышления является условием (то есть средой, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления [4]), обеспечивающим психологическое благополучие младших подростков, наличие которого, в свою очередь, стимулирует проявления творческого мышления субъектов и развитие данного процесса в целом.

### ***Библиографический список***

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989. 224 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: книга для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕРСЭ; СПб.: ИМАТОН, 2001. 224 с.
4. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1976. 720 с.
5. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 16–26.
6. Орлова С.Н. Развитие творческого мышления личности: монография. Красноярск: СибГТУ, 2014. 196 с.
7. Падалко Е.А. Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся: (4–5 кл.): книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 128 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. 659 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
10. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Арамачева Людмила Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: ludvik\_76@mail.ru

**Василькова Жанна Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; доцент кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

**Вербянова Ольга Михайловна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: verbianova@mail.ru

**Гордиец Анастасия Викторовна**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры поликлинической педиатрии и пропедевтики детских болезней с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: gordiezav@yandex.ru

**Груздева Ольга Васильевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, зав. кафедрой социальной психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

**Дулинец Галина Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: vylgalina@yandex.ru

**Егорова Людмила Николаевна**, заведующая, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 193, г. Красноярск

**Каблукова Инна Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск; e-mail: kablukova@kspu.ru

**Кербис Ирина Юрьевна**, аспирант, старший преподаватель, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kerbis\_ira@mail.ru

**Котова Елена Владиславовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, e-mail: kotova@kspu.ru

**Орлова Светлана Николаевна**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, e-mail: ptip-orlova@yandex.ru

## CREDITS

**Aramacheva Lyudmila V.**, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ludvik\_76@mail.ru

**Vasilkova Zhanna G.**, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; Associate Professor of the Department of clinical psychology and psychotherapy with the course post-graduate education of Krasnoyarsk State Medical University named after V.F. Voyno-Yasenetsky; e-mail: duskazieva@kspu.ru

**Verbianova Olga M.**, PhD in Biology, Associate professor of the Department of Psychology of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: verbianova@mail.ru

**Gordiets Anastasiya.V.**, PhD of Medicine, Krasnoyarsk State Medical University named after Prof. V.F. Voyno-Yasenetsky; e-mail: gordiezav@yandex.ru

**Gruzdeva Olga V.**, PhD in Psychology, Acting Head of the Department of Social Psychology, Associate professor of the Department of Psychology of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

**Dulines Galina G.**, PhD in Psychology, Associate professor of the Department of Psychology of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vylgalina@yandex.ru

**Egorova Liudmila N.**, manager, municipal budgetary preschool educational institution № 193, Krasnoyarsk.

**Kablukova Inna G.**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of childhood pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kablukova@kspu.ru

**Kerbis Irina Yu.**, Master's degree student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: [kerbis\\_ira@mail.ru](mailto:kerbis_ira@mail.ru)

**Kotova Elena V.**, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Childhood; e-mail: [kotova@kspu.ru](mailto:kotova@kspu.ru)

**Orlova Svetlana N.**, doctor of psychology, Professor, Department of psychology of childhood, KSPU named after V.P. Astafiev, e-mail: [ptip-orlova@yandex.ru](mailto:ptip-orlova@yandex.ru)

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА.  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ  
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Сборник статей

Редактор *А.П. Малахова*  
Корректор *М.А. Исакова*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 15.05.18. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 25,5. Бумага офсетная.  
Тираж 100 экз. Заказ № 04-РИО-005

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,  
т. 295-03-40